

University of Groningen

Inductie in het Noorden

Helms-Lorenz, Michelle; van der Pers, Marieke; Moorer, Pieter; Harmsen, Ruth; Verkade, Anna

IMPORTANT NOTE: You are advised to consult the publisher's version (publisher's PDF) if you wish to cite from it. Please check the document version below.

Document Version

Publisher's PDF, also known as Version of record

Publication date:

2020

[Link to publication in University of Groningen/UMCG research database](#)

Citation for published version (APA):

Helms-Lorenz, M., van der Pers, M., Moorer, P., Harmsen, R., & Verkade, A. (2020). *Inductie in het Noorden: Eindrapportage 2014-2019*. University of Groningen.

Copyright

Other than for strictly personal use, it is not permitted to download or to forward/distribute the text or part of it without the consent of the author(s) and/or copyright holder(s), unless the work is under an open content license (like Creative Commons).

The publication may also be distributed here under the terms of Article 25fa of the Dutch Copyright Act, indicated by the "Taverne" license. More information can be found on the University of Groningen website: <https://www.rug.nl/library/open-access/self-archiving-pure/taverne-amendment>.

Take-down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

Downloaded from the University of Groningen/UMCG research database (Pure): <http://www.rug.nl/research/portal>. For technical reasons the number of authors shown on this cover page is limited to 10 maximum.



rijksuniversiteit
 groningen

faculteit gedrags- en
 maatschappijwetenschappen

lerarenopleiding

Inductie in het Noorden

2014-2019

Michelle Helms-Lorenz

Marieke van der Pers

Peter Moorer

Ruth Harmsen

Anna Verkade

Eindrapportage

September 2019





rijksuniversiteit
 groningen

faculteit gedrags- en
 maatschappijwetenschappen

lerarenopleiding

Inductie in het Noorden 2014-2019

Eindrapportage

Michelle Helms-Lorenz, Marieke van der Pers, Peter Moorer,
Ruth Harmsen, Anna Verkade

September 2019

Colofon

Inductie in het Noorden: 2014-2019 Eindrapportage

© 2020

Uitgegeven in eigen beheer

Redactie

Michelle Helms-Lorenz

Marieke van der Pers

Peter Moorer

Ruth Harmsen

Anna Verkade

Taalverzorging/redigeerwerk

Universitaire Vertaal- en Correctiedienst (UVC)/Translation and Correction Service

Vormgeving

Matthijs Mondria

Drukwerk

Zalsman Groningen

Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige wijze, hetzij elektronisch, mechanisch, door fotokopieën, opnamen of enige andere manier, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

Ondanks alle, aan de samenstelling van dit boek, bestede zorg kan, noch de uitgever noch de auteurs aansprakelijke worden geeld voor eventuele schade die het gevolg is van enige fout in deze uitgave.

Dankwoord

Het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap heeft de begeleiding van beginnende docenten als speerpunt opgenomen in de Lerarenagenda 2012-2020. Hiertoe financierde het ministerie het project 'Inductie in het noorden-onderzoek' (INO¹) en het project 'Begeleiding startende leraren' (BSL) voor de landelijke implementatie van driejarige inductiearrangementen, alsook het landelijk onderzoek naar de inductie-effecten (LONIE²). In de eindrapportage 'Begeleiding Startenden Leraren 2014 - 2019' wordt verslag gedaan van het INO-project.

Zonder de inzet van vele beginnende en ervaren docenten uit het noorden van Nederland was dit project niet mogelijk geweest. Onzedank gaat in eerste instantie uit naar al deze toegewijde docenten. Verschillende scholen, schoolcontactpersonen, observatoren, coaches en schoolbezoekers Wiepkje 't Hart, Jaap Buitink, Geke Schuurman, Chrisbert van Mourik, Anna Verkade, Gonnie Niemeijer, Marian van Calker-Staal en Henk Popma (de drie laatstgenoemden zijn werkzaam bij de partnerlerarenopleiding van de Noordelijke Hogeschool Leeuwarden) hebben er samen voor gezorgd dat in ongeveer de helft van de scholen in het noorden inductiegeïmplementeerd is. Daarnaast hebben ze een bijdrage geleverd aan het verzamelen van data, waarvan u de uitkomsten in dit verslag kunt lezen.

Voor het leren observeren met ICALT en voor coaching in de zone van naaste ontwikkeling zijn trainingen verzorgd door Michelle Helms-Lorenz, Geke Schuurman, Ruth Harmsen, Petra Flens, Jaap Buitink, Anna Verkade, Iris Uffen, Sanne van Esch-Everaarts, Marieke van der Pers, Carla Griep en Marieke Boelhout, waarvoor dank. Suus Siekman heeft onder andere de trainingen achter de schermen georganiseerd, de applicatie voor de digitale afname van ICALT georganiseerd en binnengekomen vragenlijsten geregistreerd. Dank hiervoor! Begeleiders van twee scholen waren bereid interviews te geven ten behoeve van een onderzoek naar de borging van inductie. Onze dank is groot.

De goede respons van beginnende docenten in het noorden is mede te danken aan de inzet van de betrokken schoolcontactpersonen en docenten. Alle deelnemende scholen (buiten de noordelijke regio) en de regionale BSL projectleiders worden hartelijk bedankt voor de inzet en de ondersteuning bij de landelijke dataverzameling.

Daarnaast wordt Anna Verkade in het bijzonder bedankt voor het onderhouden van warme contacten met de scholen in het noorden, het schrijven en versturen van de nieuwsbrieven, het organiseren van bijeenkomsten en vergaderingen, het registreren van aanmeldingen en mutaties, het verzenden van VVW-bonnen en het ondersteunen van een van de kwalitatieve studies.

1 Projectnummer van het Ministerie van OC&W: OND/ODB-13/19888 U, verplichtingsnummer: 804A0-42807

2 Hiervan verschijnt in het najaar 2019 het eindrapport (van ons), projectnummer van het Ministerie van OC&W: OND/ODB-2013/45916 U verplichtingsnummer: 804A0-45835

Ruth Harmsen wil ik in het bijzonder bedanken voor haar grote inzet tijdens haar promotietraject. Zij heeft niet alleen inhoudelijk bijgedragen aan het vergroten van onze kennis over het welbevinden van beginnende docenten maar heeft samen met Anna ook organisatorische taken verricht.

Dankzij de inzet van Peter Moorer is het datamanagement voor beide genoemde projecten verbeterd en was dit tijdens de looptijd van het project uitstekend verzorgd. Peter heeft een database voor ons gemaakt en ingevoerd. Zijn psychometrische inbreng met betrekking tot het benchmarken wordt zeer gewaardeerd en is terug te vinden in dit rapport. De talloze feedbackrapporten die de beginnende docenten hebben ontvangen, konden dankzij Peters inzet en die van de student-assistenten Bernie Helms en Melissa Idemudia tijdig worden opgeleverd. De data-invoer en foutcontroles waren in handen van Patrick van de Wetering, Wilma Kiers, Melissa Idemudia, Jochem Walstra, Nadine den Heijer, Yorik Maatman, Anton Jansen, Paul Helms, Hessel van Hout, Wesley Idemudia

en David Dreunhuizen, waarvoor dank!

Marieke van der Pers, Nadine den Heijer, Melissa Idemudia en Peter Moorer wil ik extra bedanken voor hun bijdrage aan de totstandkoming van deze rapportage.

Het Ministerie van OC&W en de lerarenopleiding van de Rijksuniversiteit Groningen onder leiding van prof. Klaas van Veen worden bedankt voor het in ons gestelde vertrouwen, waarmee zij niet alleen hebben bijgedragen aan de implementatie van inductie op scholen, maar ook aan het vergroten van de kennisbasis over de ontwikkeling van het pedagogisch-didactisch handelen, het welzijn en het behoud van beginnende docenten. Het was een groot genoegen om aan dit project te werken.

Michelle Helms-Lorenz

Inhoud

1.	Inleiding	8
1.1	Lerarentekort	9
1.2	Processen van voortijdige beroepsverlating	10
1.3	Startbekwaamheid van (on)bevoegde leraren	11
1.4	Inductie	12
1.5	Onderzoeksvragen	13
1.6	Onderzoeksvragen en hypothesen	15
2.	Onderzoeksmethode	16
2.1	Procedure	17
2.1.1	Implementatie van het inductiearrangement	17
2.1.2	Inhoud van het inductiearrangement (interventie)	18
2.1.3	Observatietraining	19
2.1.4	Training 'Begeleiding in de zone van naaste ontwikkeling'	20
2.2	Instrumenten	22
2.2.1	Begeleidingsmonitor	22
2.2.2	ICALT-observatie-instrument	22
2.2.3	Leerlingvragenlijst 'Mijn leraar...'	23
2.2.4	Gevoel van eigenbekwaamheid ('self-efficacy')	24
2.2.5	Welbevinden	24
2.2.6	School- en beroepsverlating	24
2.2.7	Leraarenthousiasme	24
2.2.8	Leraarmotivatie	25
2.3	Steekproef	25
2.4	Data-analyse	29
3.	Geplande en gerealiseerde activiteiten	30
3.1	Overzicht geplande en gerealiseerde activiteiten	31
3.2	Overzicht nog te realiseren activiteiten	32
4.	Respons dataverzameling	34
5.	Implementatie 'Inductie in het noorden'	38
6.	Begeleiding in het noorden	46
6.1	Aangeboden begeleidingsactiviteiten	47
6.1.1	Werkdrukreductie	50
6.1.2	Schoolenculturatie	51
6.1.3	Professionele ontwikkeling	52

6.1.4	Begeleiding in de klas	53
6.1.5	Extra activiteiten	54
6.1.6	Zelfontplooiing	55
6.1.7	Contact met begeleiders op de school	55
7.	Pedagogisch-didactisch handelen	60
7.3	Pedagogisch-didactisch handelen – perspectief observatoren	61
7.2	Pedagogisch-didactisch handelen – perspectief leerlingen	68
7.3	Benchmarking van beide perspectieven	69
8.	Psychologisch welbevinden	74
8.1	Het meten van stress bij beginnende leraren	75
8.2	Relatie tussen stressoren, stressreacties, pedagogisch-didactisch handelen en schoolverlating	78
8.3	Longitudinale effecten van inductie op stress bij beginnende leraren	82
8.4	Gevoel van eigenbekwaamheid, enthousiasme en motivatie voor leraarschap	85
9.	Betrokkenheid van leerlingen	94
9.1	Betrokkenheid van leerlingen (observatorperspectief)	95
10.	School-, beroeps- en projectverlating	96
10.1	Projectverlating	97
11.	Conclusies, aanbevelingen en beleidsimplicaties	100
11.1	Borging op de scholen	104
11.2	Onbeantwoorde onderzoeksvragen en toekomstig onderzoek	105
12.	Publicaties, verspreiding en valorisatie	108
	REFERENTIES	112
	BIJLAGEN	118
	Bijlage A: ICALT-items per domein	119
	Bijlage B: Items ‘Mijn leraar...’-leerlingvragenlijst	120
	Bijlage C: Items begeleidingsmonitor	121

1

Inleiding

Het lerarentekort zal de komende jaren alleen maar verder toenemen. Lerarenopleidingen treffen maatregelen voor het traject van student naar gediplomeerd leraar om het tekort terug te dringen: meer instroom in de opleiding, minder studiestakers en meer afgestudeerde leraren die ervoor kiezen het beroep daadwerkelijk te gaan uitoefenen. Het onderzoek dat voor u ligt, is gericht op een van de schakels in de keten die moet zorgen voor verhoging van het aantal leraren, verlaging van het aantal vroege beroepsverlaters en stimulering van de professionele ontwikkeling.

De toegevoegde waarde van deze studie voor het kennisdomein is dat er gedurende drie jaar wordt gekeken naar de ontwikkeling van professioneel leraargedrag en verschillende psychologische factoren bij een steekproef van beginnende leraren in het voortgezet onderwijs in de noordelijke regio van Nederland.

Het inductiearrangement beslaat een periode van drie jaar en bestaat enerzijds uit maatregelen op het gebied van werkomstandigheden en anderzijds uit maatregelen met betrekking tot de begeleiding en verdere professionalisering van beginnende leraren.

Het doel van de begeleiding van startende leraren is tweeledig: enerzijds terugdringing van de uitval, anderzijds een snellere ontwikkeling van de pedagogisch-didactische vaardigheden en het professionele functioneren van beginnende leraren binnen de school. Dit tweeledige doel komt overeen met

de algemene doelstelling van inductieprogramma's voor beginnende leraren (vgl. Beijaard et al., 2010; Helms-Lorenz, Slof & Van de Grift, 2013; Smith & Ingersoll, 2004). Hieronder volgt een beknopte analyse van beide aandachtsgebieden.

1.1 Lerarentekort

In een eerdere experimentele studie van de Rijksuniversiteit Groningen zijn gedurende drie jaar 338 leraren gevolgd die kort daarvoor ergens in Nederland met hun beroepsloopbaan begonnen waren. Twee derde van de beginnende leraren onder wie de steekproef gehouden werd, was bevoegd. Zij hadden de opleiding tot leraar afgesloten met een diploma van een hogeschool of universiteit. De rest bestond uit onbevoegde zij-instromers (9%), leraren die nog in opleiding waren (15%) en personen die als leraar werkten maar niet wilden melden of ze bevoegd waren of niet (11%). Na drie jaar was 29% weg bij de school waar ze hun beroepsloopbaan begonnen waren.

Ongeveer 22% van de bevoegde beginnende leraren bleek na drie jaar weg te zijn bij hun eerste school. Bij de overige beginnende leraren was dat percentage ongeveer 46%. Een groot aantal van deze eerste-vertrekkers was op een andere school gaan werken. Van de bevoegde beginnende leraren bleek 13% 'jobhopper' te zijn, en van de overige beginnende leraren was 17% binnen drie jaar op een andere school gaan

werken. Het percentage bevoegde beginnende leraren dat na drie jaar het beroep (voorlopig) had verlaten, was 9%, tegenover 29% bij de overige beginnende leraren (Helms-Lorenz, Van de Grift & Maulana, 2016).

Het niveau van pedagogisch-didactisch handelen van bevoegde beginnende leraren die hun eerste baan verlaten, ligt bij de start van hun beroepsloopbaan .9 standaarddeviatie onder het niveau van hun bevoegde collega's die op hun eerste school blijven werken. Het niveau van pedagogisch-didactisch handelen van onbevoegde beginnende leraren die hun eerste baan verlaten, ligt bij de start van hun beroepsloopbaan 1.3 standaarddeviatie onder het niveau van hun bevoegde collega's die op hun eerste school blijven werken. Beide groepen eerste-baanverlaters hebben ook minder zelfvertrouwen, iets meer beroepsstress en zijn veel ontevredener over hun beroep dan hun bevoegde collega's die op hun eerste school blijven werken.

1.2 Processen van voortijdige beroepsverlating

In Nederland wordt al meer dan twintig jaar onderzoek gedaan naar de problemen waar beginnende leraren tegenaan lopen (Créton & Wubbels, 1984; De Jonge & De Muijnck, 2002; Houtveen, Versloot & Groenen, 2006; Van Kregten & Moerkamp, 2004; Veenman, 1984; Vonk, 1982). Een punt van zorg is dat problemen die al in de

jaren tachtig zijn waargenomen, nog steeds actueel zijn. In recente onderzoeksliteratuur over beginnende leraren komen de volgende problemen van beginnende leraren nog steeds systematisch naar voren: ordehandhaving, het motiveren van leerlingen, omgaan met verschillen tussen leerlingen, omgaan met individuele probleemleerlingen, beoordelen van prestaties, hoge taakbelasting, relatie met collega's en gebrekkige leermiddelen. Recent onderzoek (Helms-Lorenz et al., 2016) bevestigt dat leerlingpercepties van het gedrag van beginnende docenten die de school of het beroep verlaten ongunstig zijn wat betreft basale vaardigheden (ordehandhaving en activerende didactiek).

Eerdere studies noemen het feit dat beginnende leraren onvoldoende voorbereid zijn op hun beroepsloopbaan een 'transition shock' of 'beginning teacher's paradox' (Tabachnick, 1980; Corcoran, 1981). Deze praktijkshock verklaart mogelijk waarom een aantal startende leraren al na één jaar teleurgesteld afhaakt. Na vijf jaar is het aantal startende leraren dat weggaat bij de eerste school zelfs 25% (OCW, 2003; Van Kregten & Moerkamp, 2004). Dit heeft vooral te maken met een gebrek aan doeltreffende begeleiding op de scholen waar deze leraren starten. Bijna 60% van de uittrekters noemt als voornaamste reden voor het verlaten van het beroep ook de hoge werkdruk of onvrede met het management. Een grote rol speelt ook het gebrek aan begeleiding, ondersteuning en

samenwerking met collega's.

1.3 Startbekwaamheid van (on)bevoegde leraren

Recent onderzoek wijst uit dat vroegtijdige uitval van leraren voor een groot deel toegeschreven kan worden aan een laag niveau van effectief gedrag in de klas, wat voor een deel samenhangt met onbevoegdheid. Een deel van het korps beginnende leraren is namelijk niet bevoegd en loopt daardoor het meeste risico op uitval (Helms-Lorenz et al., 2016). Leerlingpercepties van leraargedrag blijken goede voorspellers te zijn van vroegtijdig afhaken. Beginnende leraren die het beroep verlaten, geven verschillende redenen voor hun vertrek (wereldreis, ziekte, verhuizing, onvrede met de begeleiding, enz.), maar wat hen bindt, is de lage waardering die ze van hun leerlingen krijgen op het gebied van eigenbekwaamheid en pedagogisch-didactische vaardigheden. Deze groep leraren lijkt onvoldoende praktische ondersteuning te ondervinden omdat op de scholen onvoldoende middelen, kennis of intentie aanwezig is om deze groep op te vangen. Onbekwaamheid van (on)bevoegde leraren wordt niet lang getolereerd op scholen. Deze (on)bevoegde onbekwame leraren worden misschien tijdelijk ingeroosterd om klassen draaiende te houden zodat leerlingen niet naar huis gestuurd hoeven te worden, maar worden na een of twee jaar de laan uit gestuurd of nemen zelf de beslissing te vertrekken.

Deze draaideurconstructie, waarbij steeds nieuwe (on)bevoegde onbekwame leraren binnenkomen, blijft bestaan zolang er een tekort aan leerkrachten is en er geen verandering komt in de begeleiding. Inductiearrangementen die in onderlinge samenwerking door opleidingen en scholen worden ontwikkeld, kunnen in deze leemte voorzien en de draaideur tot staan brengen.

Onderzoek onder beginnende docenten ontrafelt de sociaal-organisatorische aspecten die tot stress leiden. De beginperiode gaat gepaard met:

- behoorlijk oplopende emoties veroorzaakt doordat idealen en realiteit op gespannen voet met elkaar staan (bijv. Fuller & Brown, 1975). Uit onderzoek van Pillen, Beijaard en Den Brok (2012; 2013) blijkt dat het hierbij vaak gaat om typische identiteitskwesaties die beginnende leraren moeilijk het hoofd kunnen bieden en die meestal gepaard gaan met negatieve gevoelens;
- het verstrikt raken in de micropolitiek van de school en het niet bij machte zijn om daarbinnen optimaal te functioneren (bijv. Kelchtermans & Ballet, 2002), wat weer een negatieve invloed heeft op het algemeen welbevinden;
- het gevoel gezien te worden als collega's die nog veel moeten leren – en die zich moeten aanpassen aan de op school heersende werkcultuur – en niet als enthousiaste collega's die ook iets inbrengen (op scholen waar bijvoorbeeld onderwijsvernieuwing plaatsvindt,

blijken veel beginnende docenten beter uit de voeten te kunnen dan hun ervaren collega's, maar voelen ze zich gefrustreerd en door deze laatsten afgeremd).

Kortom, het beginnend leraarschap is voor velen een 'strijd' – deels met zichzelf en deels met de werkomgeving – waarvoor van buitenaf weinig oog is. Dit belemmert de ontwikkeling van een positieve professionele identiteit in een fase van de beroepsloopbaan waarin dat juist zo belangrijk is. Voor beginners is dit ook een reden om het beroep te verlaten. Inductie die zich richt op het voorkomen van de bovengenoemde problemen en die beginners uitdaagt en mogelijkheden aanreikt om in het beroep te groeien, is daarom van groot belang. Stilstand is namelijk gauw bereikt, terwijl men nog veel meer expertise zou kunnen en moeten ontwikkelen (vgl. ook Kessels, 2010). Zonder een adequaat inductieprogramma is dit op veel scholen niet zonder meer gegarandeerd.

1.4 Inductie

De laatste twintig jaar was er sprake van een groei van verschillende ondersteunings-, begeleidings-, en oriëntatieprogramma's voor beginnende leraren, die gezamenlijk onder de noemer 'inductie(arrangementen)' te scharen zijn.

De term 'inductiearrangement' is synoniem met 'leerarrangement'. Het begrip 'leerarrangement' duidt op een leeromgeving die (in materieel, sociaal

en programmatisch opzicht) in meer of mindere mate bepaald wordt door de opleiding en/of de lerende. Bij een leerarrangement wordt de leeromgeving zo gestructureerd dat het beoogde leerproces zoveel mogelijk wordt bevorderd.

Vanaf 2000 verschijnen er in de onderzoeksliteratuur beschrijvende studies van inductiearrangementen (leerarrangementen gericht op bevordering van het leerproces van de beginnende leraar). Een evaluatiestudie van Smith en Ingersoll (2004) heeft aangetoond dat inductiearrangementen effect hebben op de arbeidsvoldoening, de beleving van de eigen bekwaamheid ('self-efficacy'), het commitment aan het beroep, en de retentie (p. 4). In een grootschalige retentiestudie (N = 3.235 beginnende leraren) van Smith en Ingersoll (2004) is aangetoond dat leraren die werken onder begeleiding van een mentor uit hetzelfde vakgebied minder geneigd zijn het beroep vroegtijdig te verlaten of van school te veranderen, dat beginnende leraren die participeren in een collectief inductiearrangement (samen met collega's plannen en werken) meer geneigd zijn in het beroep te blijven, en dat een pakket van maatregelen meer retentie-effect heeft dan enkele losse maatregelen ('meer leidt tot meer'). In een latere reviewstudie van transversale studies wordt een positieve relatie aangetoond tussen inductieactiviteiten en retentie, leraargedrag in de klas en leerlingprestaties (Ingersoll & Strong, 2011). Een

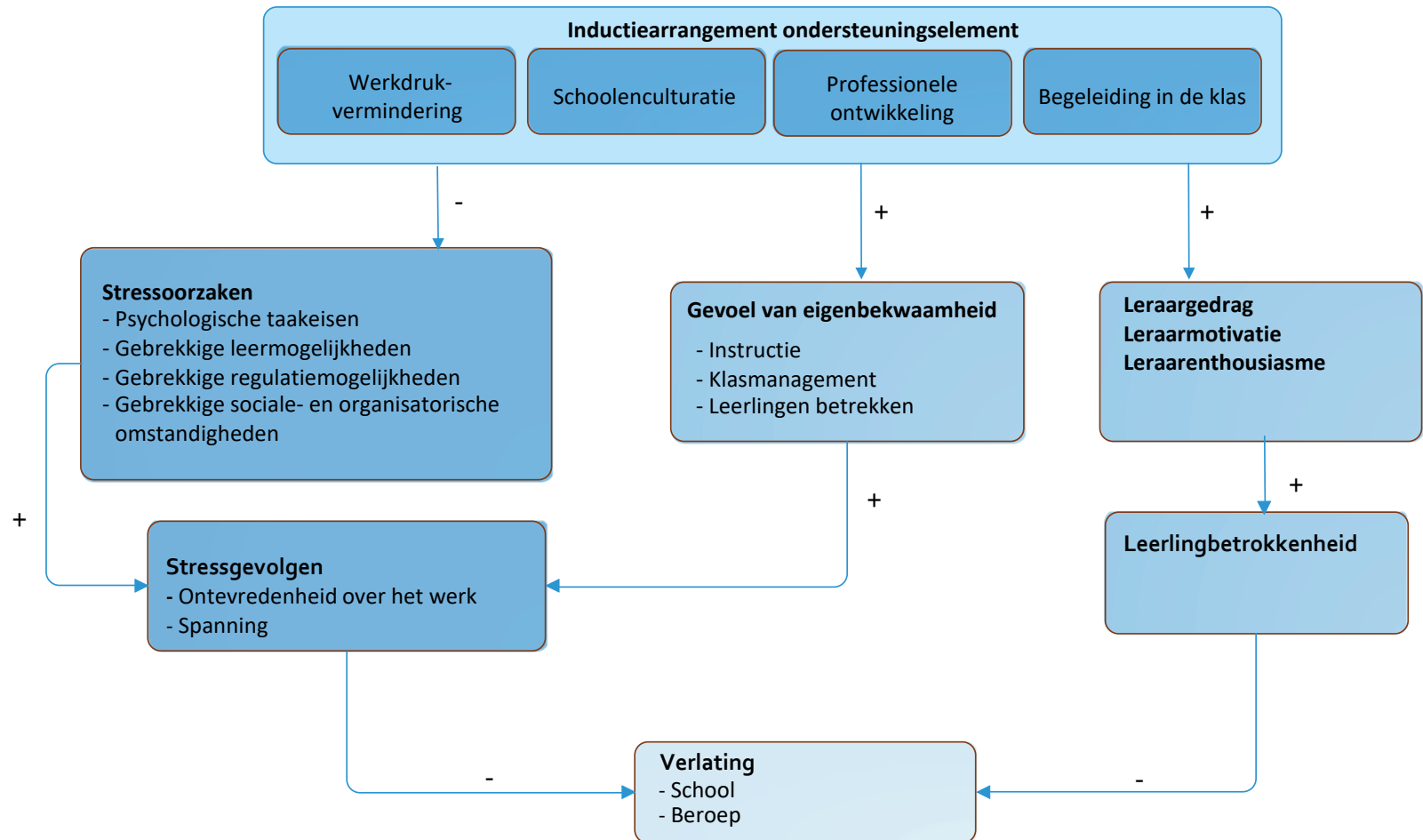
longitudinaal experimenteel onderzoek bevestigt deze resultaten echter niet volledig (Glazerman et al., 2010). Ingersoll et al. (2011) signaleren dat de transversale studies geen controlegroepen bevatten. Ook is niet getoetst op externe factoren die mogelijk van invloed waren op de uitkomsten. Ten slotte werd in deze studies onderzoek gedaan naar specifieke arrangementen onder specifieke schoolcondities (wet- en regelgeving), die de generaliseerbaarheid van de resultaten in de weg staan.

1.5 Onderzoeksvragen

In het kader van het inductiearrangement worden maatregelen getroffen die gericht zijn op verbetering van de werksituatie, ondersteuning en samenwerking met en tussen beginnende collega's. De verwachting is enerzijds dat de maatregelen de stressoorzaken zullen terugdringen en dat de gevolgen van stress daardoor zullen afnemen, wat tot minder beroepsverlating zal leiden. Anderzijds wordt verwacht dat begeleiding in de klas, professionaliseringsplannen en enculturatie een positieve bijdrage zullen leveren aan het gevoel van eigenbekwaamheid, effectief gedrag in de klas, motivatie en enthousiasme van de beginnende docent. Figuur 1 geeft het conceptuele model van het onderzoek weer.

Figuur 1.1

Conceptueel model van de invloed van begeleidingselementen op welbevinden, schoolverlating en professionele ontwikkeling



1.6 Onderzoeksvragen en hypothesen

1. Welke knelpunten en succesfactoren zijn bij de implementatie van inductiearrangementen door de schoolbegeleiders gesignaleerd?
2. Hoeveel begeleiding rapporteren de beginnende docenten in het noorden?
3. Beginnende leraren die deelnemen aan goed geïmplementeerde inductiearrangementen hebben na drie jaar:
 - a. een hoger vaardigheidsniveau wat betreft het pedagogisch-didactisch handelen (zoals geobserveerd en gerapporteerd door de leerlingen);
 - b. leerlingen die meer betrokkenheid bij de les tonen (zoals tijdens de les geobserveerd en gerapporteerd door de leerlingen).
4. Stressoorzaken en stressgevolgen:
 - a. Hoe kunnen stressoorzaken en -gevolgen voor (beginnende) docenten het beste worden gemeten?
 - b. Wat is de relatie tussen stressoorzaken, stressgevolgen, docentgedrag en schoolverlating?
 - c. Wat zijn de longitudinale effecten van inductie op stressoorzaken en -gevolgen?
 - d. Hoe verschilt de beleving van zeer gestreste beroepsverlaters van de beleving van gestreste blijvers?
5. Beginnende leraren die deelnemen aan goed geïmplementeerde inductiearrangementen hebben na drie jaar:
 - a. meer gevoel van eigenbekwaamheid wat betreft het functioneren in de klas ('self-efficacy');
 - b. meer motivatie om les te geven;
 - c. meer enthousiasme over het lesgeven.
6. In de regio noord is de beroepsverlating, de ontwikkeling van het pedagogisch-didactisch handelen en de leerlingbetrokkenheid even groot als in de overige BSL-regio's.

2

Onderzoeksmethode

Het doel van dit onderzoek is de genoemde hypothesen te toetsen en de genoemde onderzoeksvragen te beantwoorden met behulp van een longitudinaal design. De dataverzameling beperkt zich tot een experimentele conditie omdat een controleconditie niet haalbaar bleek. De resultaten worden, voor zover mogelijk, vergeleken met de uitkomsten van een landelijk onderzoek dat gelijktijdig werd uitgevoerd door dezelfde onderzoeksgroep die hier rapporteert.

2.1 Procedure

De werving van scholen werd aangestuurd door de universitaire lerarenopleidingen (ULO's) in alle regio's. In het noorden zijn scholen in drie tranches benaderd door middel van wervingsbrochures en vond vanaf respectievelijk 2014, 2015 en 2016 dataverzameling plaats. Na aanmelding van een school werden de contactgegevens van de school en de schoolcontactpersoon geregistreerd. In tranche 1 en 2 meldde de school bevoegde beginnende docenten voor het project aan. In tranche 3 meldden docenten zichzelf rechtstreeks aan, zonder tussenkomst van de schoolcontactpersoon. De beginnende docenten werd door middel van een vragenlijst gevraagd om geïnformeerde toestemming voor het gebruik van data voor onderzoeksdoeleinden. Bij aanvang van de deelname ontving de school 1.000 euro per aangemelde beginnende docent. De school

committeerde zich aan het ontwikkelen van een driejarig inductietraject met een schoolbegeleider van de ULO, aan het aanbieden van trainingen aan de coaches voor het leren observeren met behulp van het ICALT-observatie-instrument en het coachen in de zone van naaste ontwikkeling, en aan het leveren van een bijdrage aan de dataverzameling. De getrainde observatoren werden door de schoolcontactpersoon geïnformeerd over de dataverzamelmomenten en de observatieformulieren en leerlingvragenlijsten werden verzameld en per post verzonden (als dat niet elektronisch per app gebeurde). De schoolcontactpersoon is ten behoeve van het onderzoek ook gevraagd elke schoolvertrek van de starter te melden, inclusief de reden van vertrek. Volledige deelname aan de dataverzameling gaf de school recht op een eindsubsidie van 1.000 euro per beginnende docent.

2.1.1 Implementatie van het inductiearrangement

De scholen zijn tijdens de ontwikkeling van inductiearrangementen gedurende een jaar begeleid door een begeleider van de ULO en de NHL. Deze begeleiders waren samen met de scholen verantwoordelijk voor de implementatie van het inductiearrangement. Een handreiking voor begeleiders (Helms-Lorenz et al., 2015) diende als leidraad. Tijdens het ontwikkeltraject hebben de begeleiders de vorderingen

per school en per bezoek schriftelijk gerapporteerd. Aan het eind van het eerste implementatiejaar is met behulp van een inductiemonitorvragenlijst (een bestaand instrument) nagegaan in hoeverre beginnende docenten inductiemaatregelen aangeboden krijgen.

2.1.2 Inhoud van het inductiearrangement (interventie)

Het kader voor het inductiearrangement van het BSL-project, dat in alle regio's van Nederland gebruikt wordt, is tot stand gekomen op basis van de zelfdeterminatietheorie van Ryan en Deci (2002). Aan de hand van inzichten uit deze theorie en uit de genoemde literatuur wordt een werksituatie voor beginnende docenten gecreëerd die duurzame motivatie (de motivatie om zichzelf te verbeteren) mogelijk maakt. Daarbij staan drie psychologische basisbehoeften centraal: 1) het vergroten van de autonomie van de beginnende docent, 2) het bevorderen van zijn/haar competentie en 3) het bevorderen van de verbondenheid met collega's en leerlingen. Om aan deze basisbehoeften te voldoen, worden effectief gebleken maatregelen en/of activiteiten (zie 2.1 en 2.2) gebundeld in 'vier pijlers van driejarige inductie':

Het BSL-kader biedt:

1. leerzaam werk met een daarbij passende werkdruk;
2. aandacht voor schoolcultuur en schoolbeleid;

3. begeleiding door middel van professionele ontwikkelingsplannen;

4. ondersteuning in de klas in de vorm van feedback en vakdidactische coaching naar aanleiding van observaties. Samen lessen voorbereiden en nabespreken, lessen van ervaren collega's observeren en nabespreken

In de noordelijke provincies is BSL bekend onder de naam 'Inductie in het noorden'. De visie luidt: 'Inductiearrangementen werken alleen als ze naadloos aansluiten op de individuele situatie van iedere school. Daarnaast moet er binnen ieder arrangement ruimte zijn voor maatwerk met betrekking tot de behoefte van de individuele leraar.' In samenwerking met lerarenopleidingen uit de regio worden – onder regie van de lerarenopleiding van de RUG – specifieke, op de school afgestemde inductiearrangementen ontwikkeld. De scholen zijn eigenaar van en hebben zeggenschap over de invulling van het arrangement binnen de kaderstelling van het project. Met behulp van deze schooleigen inductiearrangementen is het mogelijk de kwaliteit van de startende leraar op een hoger niveau te brengen. Met gerichte begeleiding in de 'zone van de naaste ontwikkeling' kunnen startende leraren in korte tijd de kwaliteit van hun lessen en hun functioneren op school verbeteren.

Het inductiearrangement heeft enerzijds betrekking op de werksituatie waarbinnen de beginnende docent functioneert, voor zover deze een rol

speelt in het professionaliseringsproces, en anderzijds op de systematiek van de begeleidingssituatie, gericht op formeel, intentioneel leren. Deze systematiek sluit echter niet uit dat de daaruit voortvloeiende begeleiding, wat betreft vorm en inhoud, per school en per regio kan verschillen. Het inductiearrangement omvat op alle participerende scholen echter de onderstaande elementen.

Elementen die de draaglast verminderen

Deze elementen zijn gericht op verlichting van de (door de beginnende leraar ervaren) taakeisen, en zodoende op de draaglast van de beginnende leraar. De realisatie van deze elementen van het arrangement zal naar verwachting een positieve uitwerking hebben op de situatie- en stressbeleving van beginnende leraren. De elementen in het arrangement die hiervoor moeten zorgen, zijn onder andere: geen extra taken, vrijstelling van taakuren, minder lessen, geen moeilijke klassen, gunstige roosters waarin ook rekening gehouden wordt met het rooster van de mentor/vakcoach, een driejarige looptijd van het inductiearrangement en een geleidelijke opvoering van de werkbelasting tot het normale eindniveau.

Elementen die de draagkracht vergroten

Tijdens de drie inductiejaren verloopt de ontwikkeling van de beginnende leraar in fasen. Daarom wordt aan het

begin van het arrangement meer aandacht geschonken aan problemen die zich gedurende de eerste maanden van de beroepsuitoefening voordoen. Later in het arrangement verschuift de aandacht naar problemen die zich daarna voordoen. Met andere woorden, gedurende het arrangement verandert de inhoud van de begeleiding. Deze verandering wordt vooral bepaald door de ontwikkeling van de beginnende leraar. Uiteindelijk is de inhoud van de begeleiding gericht op het vergroten van de waargenomen mogelijkheden van de beginnende leraar. De verwachting is dat de begeleiding binnen het arrangement een positieve uitwerking zal hebben op het gevoel van bekwaamheid van de beginnende leraar, waardoor de draagkracht zal toenemen.

2.1.3 Observatietraining

Ervaren docenten van wie een groot deel al eerder een coachingscursus heeft gevolgd, zijn uitgenodigd om deel te nemen aan een observatietraining. De training duurt ongeveer vier uur. In deel 1 van de training wordt achtergrondinformatie verschaft over: a) de herkomst, theoretische onderbouwing en psychometrische kwaliteiten van het instrument, b) enkele onderzoeksresultaten, en c) het gebruik van het instrument en de afzonderlijke items. In deel 2 wordt geoefend met het gebruik van het instrument door het gedrag van een leraar te beoordelen aan de hand van een videofragment. De beoordelingen

worden onderling besproken en vergeleken met normeringsgegevens, aan de hand van onderlinge en landelijke consensusmaten. De trainer wijst op patronen en valkuilen die zich bij de beoordelingen kunnen voordoen. Na de discussie worden de beoordelingen eventueel bijgesteld. Bij de beoordeling van een tweede les wordt eveneens de onderlinge en de landelijke consensus vastgesteld en nabesproken. Bij onvoldoende consensus wordt aan de hand van dezelfde procedure een derde les getoond. Dit moet leiden tot voldoende interbeoordelaarsbetrouwbaarheid. Alle beoordelingen worden ter plekke geregistreerd ten behoeve van de bepaling van de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid en ter verantwoording van de training. Het doel is om bij de beoordeling van de tweede les een consensus van 70% of hoger te krijgen. Alle observatoren voldeden aan dit criterium. Na afloop ontvangen de deelnemers per post het 'ICALT-observator'-certificaat toegezonden, tenzij men ondanks de training een sterk afwijkend scorepatroon houdt.

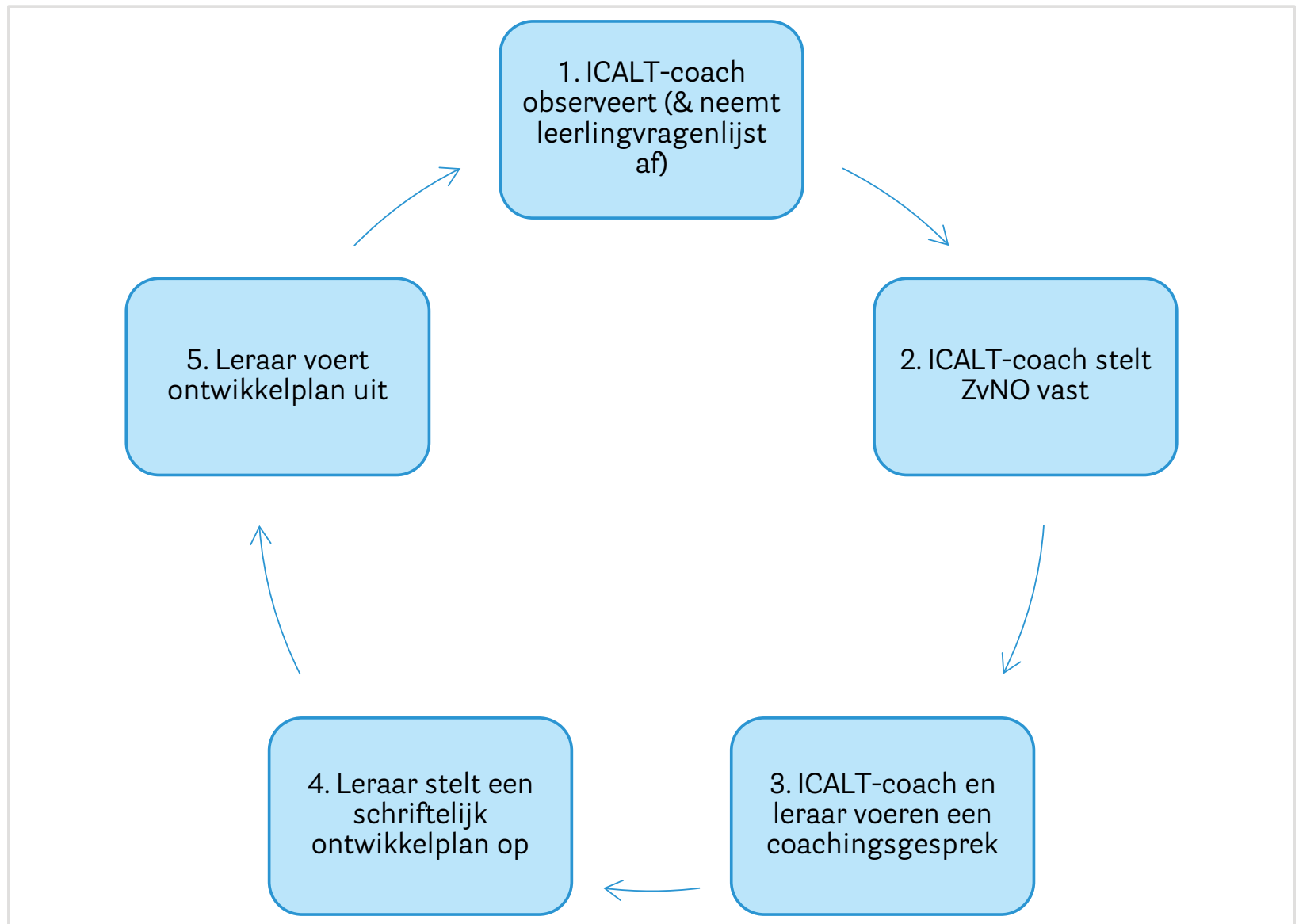
2.1.4 Training 'Begeleiding in de zone van naaste ontwikkeling'

Naast een training 'Leren observeren' kregen de coaches, schoolopleiders en andere belanghebbenden op de deelnemende scholen in het noorden ook de training 'Begeleiding in de zone van naaste ontwikkeling' aangeboden. Deze training, die ongeveer vier uur duurt, is

bedoeld om coaches een systematiek aan te reiken voor het stimuleren van de professionele ontwikkeling van de (beginnende) leraar op basis van het ICALT-observatie-instrument. De coaches worden getraind in het bepalen van de Zone van Naaste Ontwikkeling (ZvNO) met behulp van het ICALT-observatie-instrument. De ZvNO is het gebied waarop de leraar zich verder kan ontwikkelen. De coach ondersteunt de leraar bij het uitvoeren van activiteiten die hem of haar uitdagingen en kansen bieden om deze volgende stap in zijn of haar ontwikkeling te zetten. Nadat deze zone is vastgesteld, gaan de coaches oefenen met het begeleiden in de ZvNO. Aan de hand van de ICALT-observatie kunnen concrete ontwikkelpunten in de ZvNO benoemd worden, die de (beginnende) leraar kan gebruiken voor het maken van een ontwikkelplan. Nadat dit ontwikkelplan is uitgevoerd, komt de coach opnieuw observeren en wordt de ZvNO opnieuw vastgesteld. Zodoende ontstaat een coachingscyclus die steeds opnieuw doorlopen kan worden. Deze combinatie van ICALT-observatie en begeleiding in de ZvNO is in eerder onderzoek effectief gebleken. De training bestaat uit drie delen: 1) informatieverstrekking, 2) het bepalen van de ZvNO, en 3) het coachen in de ZvNO.

Figuur 2.1

Cyclus coaching in de zone van naaste ontwikkeling



2.2 Instrumenten

2.2.1 Begeleidingsmonitor

Om te achterhalen welke begeleidingsmaatregelen beginnende docenten op school aangeboden krijgen, wordt ieder jaar een vragenlijst uitgezet bij alle beginnende docenten die aan dit onderzoek deelnemen. In deze vragenlijst wordt beginnende docenten gevraagd aan te geven welke specifieke maatregelen zij krijgen aangeboden op het gebied van de vier inductiepijlers werkdrukreductie, schoolenculturatie, begeleiding in de klas en planmatige professionele ontwikkeling. De vragen kunnen beantwoord worden met 'ja' of 'nee'. Door middel van deze vragenlijst wordt nagegaan of beginnende docenten zich bewust zijn van het door de school voorgenomen begeleidingsaanbod. In bijlage A zijn per pijler enkele voorbeelden van maatregelen opgenomen.

De vragenlijst is in eerder experimenteel onderzoek gebruikt om de implementatie van inductie-interventie te monitoren (o.a. Helms-Lorenz, Slof, Vermue & Canrinus, 2012). Dit instrument is bedoeld voor het inventariseren van maatregelen en niet voor het meten van psychologische constructen. De maatregelen worden per inductiepijler bij elkaar opgeteld, in overeenstemming met Smith en Ingersoll (2004), die een positieve relatie hebben vastgesteld tussen het aantal aangeboden maatregelen en retentie.

2.2.2 ICALT-observatie-instrument

Om het pedagogisch-didactisch handelen in kaart te brengen, is gekozen voor een instrument waarvan de validiteit en betrouwbaarheid al eerder is vastgesteld: het International Comparative Analysis of Learning and Teaching (ICALT) observatie-instrument. Voor de totstandkoming van dit instrument hebben Van de Grift en Lam (1998) en Van de Grift (2007) observatieschalen ontwikkeld om de pedagogisch-didactische vaardigheden van docenten te meten. Het instrument bestaat uit 32 items waarmee zes gedragsdomeinen worden geobserveerd: 1) veilig en stimulerend leerklimaat, 2) efficiënt klasmanagement, 3) heldere instructie, 4) intensieve en activerende les, 5) afstemmen instructie en verwerking op verschillen, 6) aanleren van leerstrategieën. Deze items zijn ontleend aan overzichtsstudies naar de effectiviteit van het handelen van docenten op de prestaties van leerlingen (Cotton, 1995; Creemers, 1994; Ellis & Worthington, 1994; Hattie, 2009; Levine & Lezotte, 1990; Levine & Lezotte, 1995; Purkey & Smith, 1983; Sammons, Hillman & Mortimore, 1995; Scheerens, 1992; Scheerens & Bosker, 1997; Walberg & Haertel, 1992). Alle items worden gescoord op vier antwoordmodaliteiten ('zwak', 'meer zwak dan sterk', 'meer sterk dan zwak', 'sterk'). Zie bijlage B voor de items per domein.

2.2.3 Leerlingvragenlijst ‘Mijn leraar..’

In aanvulling op de ICALT-observaties is een leerlingvragenlijst afgenomen om de ontwikkeling van de pedagogisch-didactische vaardigheden van beginnende docenten vanuit het leerlingperspectief in kaart te brengen. Dit instrument berust op dezelfde theoretische basis als het ICALT-observatie-instrument en is betrouwbaar en valide gebleken (Maulana, Helms-Lorenz & Van de Grift 2015; Van der Lans & Maulana, 2018; Van der Lans, Van de Grift & Van Veen, 2018). De vragenlijst heeft betrekking op de leerlingpercepties van het pedagogisch-didactisch handelen, gemeten aan de hand van 41 items. Enkele voorbeelden: ‘Mijn leraar helpt mij als ik iets niet weet’, ‘Mijn leraar maakt duidelijk wat de bedoeling is van de les’, ‘Mijn leraar geeft mij zelfvertrouwen bij moeilijke taken’, ‘Mijn leraar laat mij uitleggen hoe ik de opdracht heb aangepakt’ (zie bijlage C).

Rasch-scores

De gemiddelde gedragsdomeinscores (klassieke testtheorie) zijn berekend en aangevuld met de berekening van IRT-Rasch-scores, omdat die aanvullende, nuttige informatie verschaffen over het vaardigheidsniveau in verschillende domeinen. Als een instrument aan de vereisten (assumpties) van een item-responsmodel voldoet, kunnen items (onafhankelijk van de steekproef) beschouwd worden als indicator voor

de mate waarin een eigenschap aanwezig is. De latente eigenschap is in dit geval ‘effectief gedrag in de klas’. De hypothese die met behulp van een IRT-model getoetst wordt, is of de kans dat item j (een moeilijker item) juist wordt beantwoord, toeneemt wanneer de vaardigheid van de docent toeneemt, doch kleiner is dan de kans dat item i (een gemakkelijker item) juist wordt beantwoord, ongeacht het vaardigheidsniveau van de docent. Hieruit volgt de statistisch te toetsen voorspelling dat het verwachte percentage juiste antwoorden op item j in een willekeurige steekproef van personen kleiner is dan dat op item i (Van Til & Van Boxtel, 2015). Onderzoek met behulp van het ICALT-observatie-instrument en de ‘Mijn leraar’-leerlingvragenlijst heeft aangetoond dat beide instrumenten aan de eisen van het Rasch-model voldoen. Dit itempatroon bij observatie-instrumenten is voor het eerst in het basisonderwijs en later in het voortgezet onderwijs vastgesteld door Van de Grift, Van der Wal en Torenbeek, (2011); Kyriakides, Creemers en Antoniou (2009); Van de Grift (2007) en Van de Grift, Helms-Lorenz en Maulana (2014) bij aanstaande leraren; en door Van der Lans, Van de Grift en Van Veen (2018) bij ervaren docenten. In het huidige onderzoek wordt door middel van Rasch-scores (Warm, 1989) het startniveau in kaart gebracht (Maulana, Helms-Lorenz & Van de Grift, 2015b; Van de Grift et al., 2014). In deze steekproef is betrouwbaarheid van de Rasch-schaal voor beide instrumenten goed. Voor de observatie-Rasch-schaal

is Cronbach's $\alpha = 0,89$, en voor de leerlingvragenlijst is Cronbach's $\alpha = 0,91$.

2.2.4 Gevoel van eigenbekwaamheid ('self-efficacy')

Het gevoel van eigenbekwaamheid van beginnende docenten is gemeten met behulp van de 'Sense of Efficacy Scale' (Tschannen-Moran & Hoy, 2001). Deze vragenlijst meet het gevoel van eigenbekwaamheid aan de hand van drie subschalen bestaande uit acht items met betrekking tot: a) instructiestrategieën, b) klasmanagement, en c) leerlingbetrokkenheid. De antwoordcategorieën werden verstrekt met behulp van een Likert-type schaal variërend van 1 (helemaal niets) tot 5 (veel).

De vragenlijst is in eerdere studies (Tschannen-Moran & Hoy, 2001; Tschannen-Moran & Hoy, 2007) betrouwbaar en valide gebleken. De betrouwbaarheid van de scores van de huidige steekproef varieert van 0,78 tot 0,86. De gemiddelde interschaalcorrelaties varieerden van 0,52 tot 0,57, wat aangeeft dat er weliswaar sprake is van overlap tussen de subschalen, maar dat elke schaal een afzonderlijk aspect van zelfeffectiviteit meet.

2.2.5 Welbevinden

In hoofdstuk 8 worden de schalen en de bevindingen nader uitgewerkt.

2.2.6 School- en beroepsverlating

Het percentage leraren dat na respectievelijk één, twee en drie jaar nog steeds op dezelfde school werkzaam is, wordt als maatstaf voor retentie genomen. Bij het vertrek van een beginnende leraar wordt een exitinterview gehouden om de (mogelijk vertrouwelijke) redenen van vertrek te registreren.

2.2.7 Leraarenthousiasme

Motivatie om te onderwijzen zal worden geoperationaliseerd als leraarenthousiasme. Leraarenthousiasme wordt gezien als een affectieve component die uiting geeft aan 'de mate van plezier' in het lesgeven en de opwinding en het genot die leraren meestal in hun professionele activiteiten ervaren (Kunter et al., 2008; Pekrun, 2006). Enthousiasme kan worden gezien als een manifestatie van intrinsieke motivatie (Deci & Ryan, 2002), maar kan ook ontstaan als gevolg van extrinsieke motivatie. De Leraarenthousiasme-vragenlijst die zal worden gebruikt (Kunter et al., 2008) meet twee aspecten: 1) leraarenthousiasme voor het schoolvak (bijvoorbeeld: 'Ik ben nog steeds enthousiast over mijn schoolvak'), en 2) leraarenthousiasme voor het onderwijzen (bijvoorbeeld: 'Ik geniet echt van het onderwijzen van dit onderwerp in deze klas'). Er zal gebruikgemaakt worden van een docenten-zelfrapportageversie en een studentversie.

2.2.8 Leraarmotivatie

De theoretische onderbouwing van het motivatie-instrument is de Self-Determination Theory (SDT) en de zelfregulatieschaal voor leerlingen van Ryan en Connell (1989). Leraarmotivatie is gemeten aan de hand van acht items die gebaseerd zijn op vragenlijsten ontwikkeld door Blais, Lachance, Brière, Riddle en Vallerand (1993) en door Fernet, Senécal, Guay, Marsh en Dowson (2008). De vier verkorte schalen meten externe regulatie, geïntrojecteerde regulatie, geïdentificeerde regulatie en intrinsieke regulatie. De schalen vertegenwoordigen een oplopende mate (voorstadia) van intrinsieke motivatie.

2.3 Steekproef

Om van 'Inductie in het noorden' een duurzaam project te maken, worden niet alleen startende leraren en coaches bij het project betrokken, maar werken ook schoolopleiders, teamleiders, HRM-leden en directieleden mee aan de ontwikkeling en uitvoering van een arrangement.

Op 36 scholen vond een informatieve bijeenkomst over deelname aan het project plaats. 32 van die scholen hebben uiteindelijk deelgenomen (tabel 2.1). Van deze 32 scholen hebben in totaal 304 aangemelde docenten persoonlijk toestemming gegeven voor het gebruik van hun data voor onderzoeksdoeleinden en voor het maken van feedbackrapporten. De omvang van de drie tranches

is bij aanvang min of meer gelijk (90-100 docenten), maar neemt in de loop der tijd af als gevolg van non-respons, het verlaten van het onderwijs, de school of het project (zie hoofdstuk 10).

Op 36 scholen vond een informatieve bijeenkomst over deelname aan het project plaats. 32 van die scholen hebben uiteindelijk deelgenomen (tabel 2.1). Van deze 32 scholen hebben in totaal 304 aangemelde docenten persoonlijk toestemming gegeven voor het gebruik van hun data voor onderzoeksdoeleinden en voor het maken van feedbackrapporten. De omvang van de drie tranches is bij aanvang min of meer gelijk (90-100 docenten), maar neemt in de loop der tijd af als gevolg van non-respons, het verlaten van het onderwijs, de school of het project (zie hoofdstuk 10).

Tabel 2.1

Deelnemende scholen, aantal deelnemende docenten en aantal schoolbezoeken

School ¹	Aantal locaties	Aantal deelnemende docenten ²				Schoolbege-leider	Aantal school-bezoeken
		<u>Tranche 1</u>	<u>Tranche 2</u>	<u>Tranche 3</u>	<u>Totaal</u>		
1	4	7	4	6	17	D	2
2	2	2	2	0	4	C	3
3	6	3	1	6	10	B+C	21
4	1	0	0	1	1	D	*
5	1	8	3	4	15	D	4
6	1	0	1	0	1	B	8
7	1	0	1	2	3	C	2
8	1	1	0	0	1	D	5
9	2	3	0	2	5	D	3
10	1	0	0	1	1	C	1
11	1	1	0	12	13	D	*
12	2	5	3	3	11	A	5
13	5	1	10	4	15	D	*
14	1	0	0	3	3	D	1
15	2	1	1	1	3	D	1
16	-	-	-	-	-	A	7
17	3	6	4	7	17	D	4
18	2	0	7	2	9	C	3
19	1	5	3	0	8	B	5
20	3	5	6	10	21	B	6
21	3	0	2	6	8	D	*
22	2	1	0	2	3	D	1
23	7	16	2	6	24	C	6
24	4	0	7	4	11	B	7
25	1	4	1	0	5	A	14
26	4	5	5	4	14	C	6
27	3	5	0	0	5	C	2

1 Bij vier scholen buiten deze tabel is één bijeenkomst geweest, maar is daarna geen gevolg gegeven aan inductie.

2 Met geïnformeerde toestemming.

Tabel 2.1 (vervolg)

Deelnemende scholen, aantal deelnemende docenten en aantal schoolbezoeken

School ³	Aantal locaties	Aantal deelnemende docenten ⁴				Schoolbegeleiders	Aantal schoolbezoeken
		<u>Tranche 1</u>	<u>Tranche 2</u>	<u>Tranche 3</u>	<u>Totaal</u>		
28	1	7	6	4	17	C	2
29	4	3	8	3	14	B	7
30	2	0	3	0	3	D	*5
31	1	6	9	2	17	A	5
32	4	2	1	22	25	C	1
32	76	97	90	117	304	4	139

Tabel 2.2 geeft een beeld van de eigenschappen van de deelnemende docenten bij aanmelding. Gemiddeld gaat het om 58% vrouwelijke docenten en is het merendeel jonger dan 34 jaar. De groep deelnemers bestaat voor 80% uit bevoegde docenten met minder dan twee jaar leservaring. 10% van de deelnemers is bij aanvang onbevoegd, maar zal binnen afzienbare tijd zijn of haar diploma behalen. Het percentage beginnende docenten

met een eerste- of tweedegraadsbevoegdheid is gelijk, ruim 10% is onbevoegd. De verdeling over de drie soorten gebieden loopt niet sterk uiteen: een derde uit de stedelijke, een derde uit de suburbane en een derde uit de landelijke gebieden. Bijna de helft van de deelnemende docenten werkt in de provincie Groningen, ruim een kwart in de provincie Friesland, de rest elders in het noorden.

3 Bij vier scholen buiten deze tabel is één bijeenkomst geweest, maar is daarna geen gevolg gegeven aan inductie.

4 Met geïnformeerde toestemming.

5 geen registratie

Tabel 2.2

Eigenschappen deelnemende docenten 'Inductie in het noorden', percentages per tranche

	Tranche 1	Tranche 2	Tranche 3	Totaal
	<u>n=97</u>	<u>n=90</u>	<u>n=117</u>	<u>N=304</u>
Geslacht				
Man	46	44	35	41
Vrouw	53	56	65	58
Leeftijd				
Jonger dan 24 jaar	11	30	55	34
24-33 jaar	72	58	30	52
34-43 jaar	9	6	5	7
Ouder dan 43 jaar	1	7	9	8
Type docent				
Onbevoegd	2	2	22	10
Diploma < 2jaar bevoegd	97	87	62	80
Diploma > 2jaar bevoegd	1	8	15	8
Onbekend	0	0	2	1
Bevoegdheid				
Eerstegraads	43	54	40	45
Tweedegraads	56	42	36	44
Onbevoegd	1	3	24	11
Stedelijkheid school				
Stedelijk	32	28	32	31
Suburbaan	40	44	27	37
Landelijk	28	28	41	33
Provincie school				
Groningen	25	49	59	45
Friesland	36	28	21	28
Drenthe/Overijssel/Gelderland/Flevoland	39	23	20	27

2.4 Data-analyse

Het niveau van het pedagogisch-didactisch handelen van beginnende docenten (onderzoeksvraag 3a) is inzichtelijk gemaakt door middel van beschrijvende statistieken. Om de verandering in de loop der tijd vast te stellen, is de eindmeting van de longitudinale data met behulp van t-toetsen en effectgroottes vergeleken met de nulmeting.

3

Geplande en
gerealiseerde
activiteiten

3.1 Overzicht geplande en gerealiseerde activiteiten

Tabel 3.1

Overzicht geplande en gerealiseerde activiteiten 2014-2019
(tot oktober 2019)

Geplande activiteiten	Gerealiseerde activiteiten
Werving van scholen in het noorden. Het oorspronkelijk streven was 59 (80%), maar dit is later bijgesteld naar 37 (50%). De helft had controleschool moeten zijn.	32 scholen hebben aan dit project deelgenomen. Hieronder bevonden zich geen controlescholen. Op de meeste scholen waren reeds elementen van inductie geïmplementeerd.
Ontwerp en uitrol van inductiearrangementen	Zeven schoolbegeleiders Handreiking voor de begeleiding
Aantal schoolbezoeken	139 bezoeken met verslaglegging
Aanmelding van docenten voor deelname. Het streven was 400.	Er zijn 304 beginnende docenten aangemeld, van wie ongeveer 100 longitudinaal gevolgd zijn. Zie tabel 4.1 voor een gedetailleerd responsoverzicht.
Training ICALT-instrument op scholen	55 trainingen 482 deelnemers
Training begeleiding in de klas	47 trainingen 310 deelnemers
Dataverzameling (meerdere metingen per beginnende docent)	736 lesobservaties 632 klassen leerlingvragenlijsten 495 begeleidingsmonitoren 662 stressvragenlijsten 691 enthousiasme, motivatie en gevoel van eigenbekwaamheid vragenlijst
Vergoedingen	410 VVV-bonnen van 30 euro 321 x 1.000 euro bij aanmelding 72 x 1.000 euro bij volledige deelname Zie tabellen in hoofdstuk 13.
Publicaties, verspreiding & valorisatie	Zie hoofdstuk 12.

3.2 Overzicht nog te realiseren activiteiten

Tabel 3.2

Overzicht geplande activiteiten oktober-december 2019

Geplande activiteiten	Te realiseren activiteiten
Datamanagement	Veiligstellen van data en zorgen dat gegevens na bepaalde tijd worden verwijderd.
Vergoedingen	Geen
Verzoek aan OCW om opdracht te geven voor koppeling van DUO-data aan onze data.	In kaart brengen of er op BSL-scholen meer retentie is dan op niet-BSL scholen.
Verspreiding/Valorisatie	Folder over hoe nu verder, o.a. wat betreft borging, dienstverlening aan scholen m.b.t. de professionalisering van docenten, ook internationaal gekoppeld aan onderzoek.
Na afronding	
Internationalisering	Contacten leggen met strategische partners met het doel praktijken (m.b.t. meten en begeleiden) in Nederland te verbeteren.
Begeleiding van beginnende docenten in het noorden verbeteren.	Ontwikkelen van curriculum ter ondersteuning van de begeleiding van beginnende docenten en doorlopende leerlijn voor ervaren docenten.

4

Respons
dataverzameling

Tabel 4.1 geeft het responspercentage per tranche en per meetinstrument weer. 87 docenten hebben viermaal een lesobservatie aangeleverd en 63 docenten viermaal een leerlingvragenlijst. Bij respectievelijk 104 en 90 docenten is er een nul- en eindmeting gehouden aan de

Tabel 4.1

Respons vier meetmomenten per instrument, aantallen per tranche

hand van een lesobservatie en leerlingvragenlijst. Vanuit dit perspectief is de longitudinale respons voor deze instrumenten 36,6% en 31,7%.

	Tranche 1 n= 97	Tranche 2 n= 90	Tranche 3 n= 117	Totaal N= 304
Lesobservaties				
M0	91	71	88	250
M1	73	59	81	213
M2	53	49	58	160
M3	47	38	28	113
M0 en M3	47	35	22	104
Volledig	33	24	20	77
Leerlingvragenlijsten¹				
M0	85	66	79	230
M1	67	55	54	176
M2	41	38	44	123
M3	39	37	27	103
M0 en M3	39	30	21	90
Volledig	21	15	16	52
Begeleidingsmonitor				
M0				
M1	68	59	85	212
M2	54	55	46	155
M3	52	37	39	128
M0 en M3	42	28	38	108
Volledig	35	27	31	93
Vragenlijst stress				
M0		75	97	172

1 Aantal docenten voor wie de leerlingvragenlijst door minstens tien leerlingen is ingevuld.

Tabel 4.1 (vervolg)

Respons vier meetmomenten per instrument, aantallen per tranche

	Tranche 1	Tranche 2	Tranche 3	Totaal
	<u>n= 97</u>	<u>n= 90</u>	<u>n= 117</u>	<u>N= 304</u>
M1	66	62	82	210
M2	55	54	45	154
M3	56	35	35	126
M0 en M3	46	26	34	106
Volledig	39	25	29	93
Vragenlijst enthousiasme, motivatie en bekwaamheid				
M0	72	74	88	234
M1	59	42	81	182
M2	55	53	41	149
M3	55	35	36	126
M0 en M3	45	21	34	100
Volledig	34	21	29	84

5

Implementatie
'Inductie in het
noorden'

Onderzoeksvraag 1a: Welke knelpunten en succesfactoren zijn door de schoolbegeleiders gesignaleerd bij de implementatie van inductiearrangementen?

Na elk bezoek van de schoolbegeleider aan scholen die betrokken waren, zijn aan de hand van Tabel 5.1 de vorderingen bijgehouden. De eindstand wordt anoniem weergegeven per cohortschool en schoolbegeleider. Van sommige scholen ontbreekt dit inzicht, om verschillende redenen: ontbrekende informatie door het stopzetten van de samenwerking' (prioriteiten van de school waren veranderd), veranderingen in de takenpakketten van teamleden die verantwoordelijk waren voor de ontwikkeling van het inductiearrangement, langdurige ziekte of uitval van sleutelfiguren op school, verbouwing, fusie en andere onvoorziene omstandigheden. De kleur groen is gebruikt als het onderdeel uitgewerkt was,

oranje als het onderdeel niet volledig uitgewerkt was, en rood als het onderdeel in het implementatiejaar onvoldoende was uitgewerkt. Hieruit valt af te leiden dat de kwaliteit van het begeleidingsaanbod door de schoolbegeleider in ieder geval als voldoende ingeschat werd, maar dat die kwaliteit niet op alle scholen dezelfde was. Gebleken is dat de invulling van het kader voor het tweede en derde jaar tijdens het implementatiejaar op tien scholen niet goed van de grond kwam. Het onderdeel vakcoaching bleek op twaalf scholen twijfelachtig te zijn. De schoolbegeleiders waren niet allemaal in gelijke mate overtuigd van de kwaliteit van de plannen die samen met de scholen werden gemaakt. Dit kan verklaard worden door de combinatie van en wisselwerking tussen schoolbegeleiderpersoonsofactoren en schoolcontextfactoren.

Tabel 5.1

Overzicht van de ingeschatte kwaliteit van de beoogde inductiearrangementelementen

Schoolbegeleider 1	eerste jaar	tweede jaar	derde jaar		Werk: matching	Leerzaam werk		School en context	Ped. did. handelen	Professionalisering		Coach	Vakcoach	Begeleiding in vak	Intervisie	Workshops	Oordeel beleid j1	Oordeel beginnende docent
Cohort 1:																		
School A												n.v.t.						n.v.t.
School B												n.v.t.						n.v.t.
School C												n.v.t.						n.v.t.
School D												n.v.t.						n.v.t.
Cohort 2:																		
School E												n.v.t.						n.v.t.
Cohort 3:																		
School F																		n.v.t.
School G																		n.v.t.

Schoolbegeleider 2	eerste jaar	tweede jaar	derde jaar		Werk: matching	Leerzaam werk		School en context	Ped. did. handelen	Professionalisering		Coach	Vakcoach	Begeleiding in vak	Intervisie	Workshops	Oordeel beleid j1	Oordeel beginnende docent
Cohort 1:																		
School A																		
School B																		
School C																		
School D																		
School E																		
School F																		
School G																		

Schoolbegeleider 3	eerste jaar	tweede jaar	derde jaar		Werk: matching	Leerzaam werk		School en context	Ped. did. handelen	Professionalisering		Coach	Vakcoach	Begeleiding in vak	Intervisie	Workshops	Oordeel beleid j1	Oordeel beginnende docent
Cohort 1:																		
School A																		
School C																		
School D																		
Cohort 2:																		
School F																		

Schoolbege-leider 4	eerste jaar	tweede jaar	derde jaar	Werk: matching	Leerzaam werk	School en context	Ped. did. handelen	Professionalisering	Coach	Vakcoach	Begeleiding in vak	Intervisie	Workshops	Oordeel beleid j1	Oordeel beginnende docent
Cohort 1:															
School A															
School B															
School E															
School F															
Cohort 2:															
School G															
School H															
Cohort 3:															
School I															
School J															

De vier schoolbegeleiders noteerden tijdens hun schoolbezoeken wat volgens hen mogelijke succesfactoren en knelpunten op de betreffende school waren. Ook werd naar aanleiding van het eerste schoolbezoek de begeleidingsstartpositie gekenschetst. Deze startpositiekenmerken, succesfactoren en knelpunten werden vervolgens door middel van codes ingedeeld in categorieën. Op deze manier is een overzicht ontstaan van vakervoorkomende startpositiekenmerken, succesfactoren en knelpunten.

Startpositie

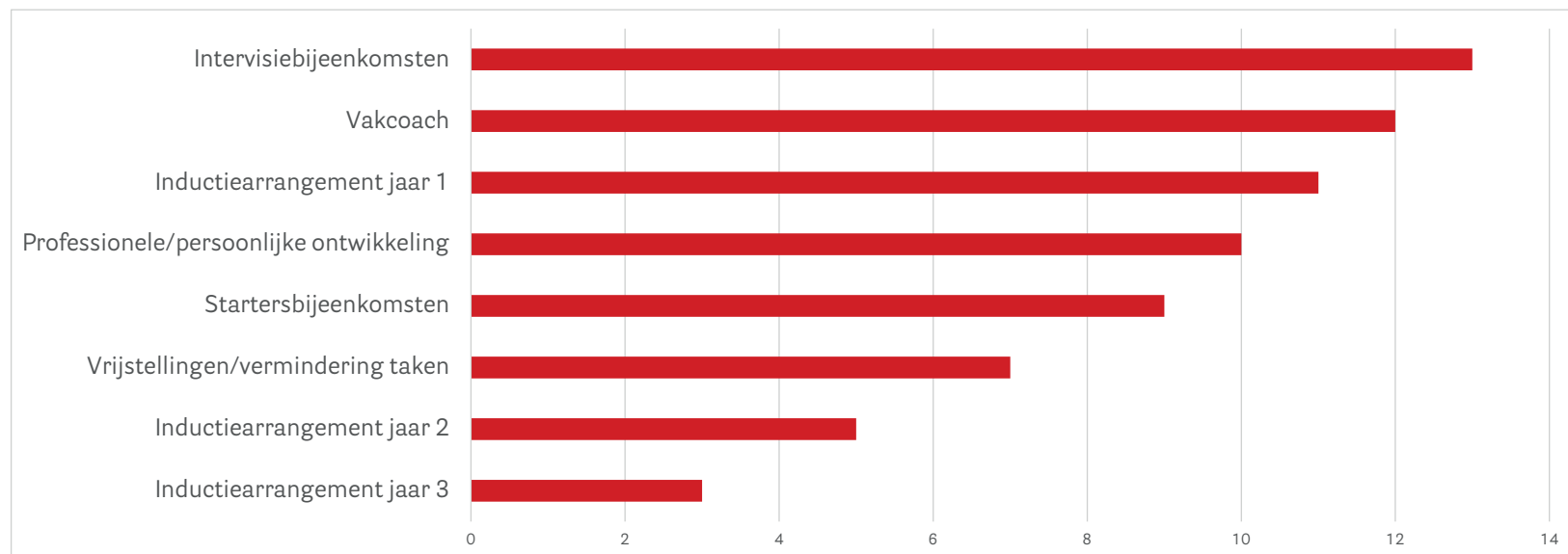
De schoolbegeleiders hebben tijdens of na hun eerste bezoek aan de school beschreven wat hun opviel. Vaak gaven zij aan wat de school al deed op het gebied van begeleiding van docenten. Zo is meerdere malen aangegeven dat de school al een inductiearrangement voor jaar 1 had. Soms had een school zelfs al een arrangement voor jaar 2 en/of 3. Daarnaast werden enkele elementen van het inductiearrangement benoemd die de scholen al toepasten in hun bestaande arrangement, zoals het houden van intervisiebijeenkomsten voor beginnende docenten, begeleiding door vakcoaches,

begeleiding bij de professionele ontwikkeling, startersbijeenkomsten en het vrijstellen van beginnende

docenten van bepaalde taken, zoals het mentorschap en buitenschoolse activiteiten.

Figuur 5.1

Opvallende zaken tijdens het eerste gesprek, activiteiten reeds aanwezig bij aanvang van het inductiearrangement (n=70)



Hieruit kan geconcludeerd worden dat er bij aanvang van het begeleidingstraject grote verschillen waren tussen de scholen. Op scholen waar geen gunstige startpositie was, bleek de implementatie ook moeizamer te verlopen.

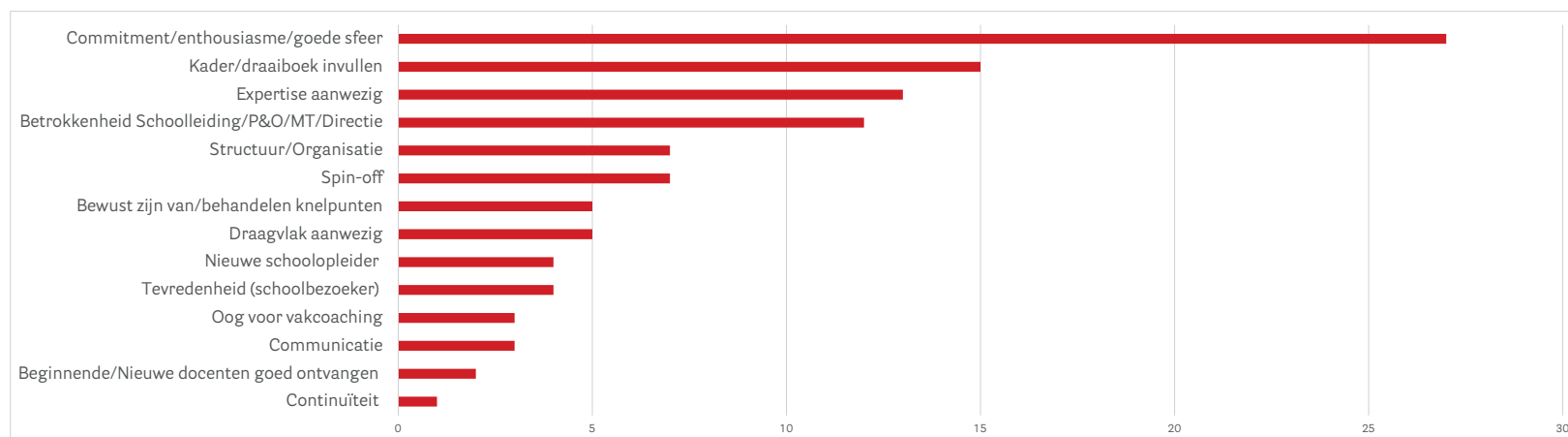
Succesfactoren

De schoolbegeleiders meldden frequent dat ze de projectgroep enthousiast en/of toegewijd vonden. Ook werd de goede sfeer in een projectgroep meerdere malen genoemd als succesfactor, evenals de progressie bij het invullen van het kader en de expertise van personen in de projectgroep (kennis met betrekking

tot begeleiding). Verder werd de betrokkenheid van de schoolleiding, P&O, MT en directie ook gezien als gunstige factor voor een succesvolle implementatie van het inductiearrangement. Ook werd meermalen beschreven dat het implementeren van het inductiearrangement op een bepaalde vestiging van een school leidde tot een spin-off, bijvoorbeeld in de zin dat meerdere vestigingen van de school zich meer gaan bezighouden met het begeleiden van de docenten (bijvoorbeeld door middel van het ICALT-instrument), of dat het gehele IA ook op andere vestigingen wordt ingevoerd.

Figuur 5.2

Succesfactoren; factoren die meermalen genoemd werden (n=114)



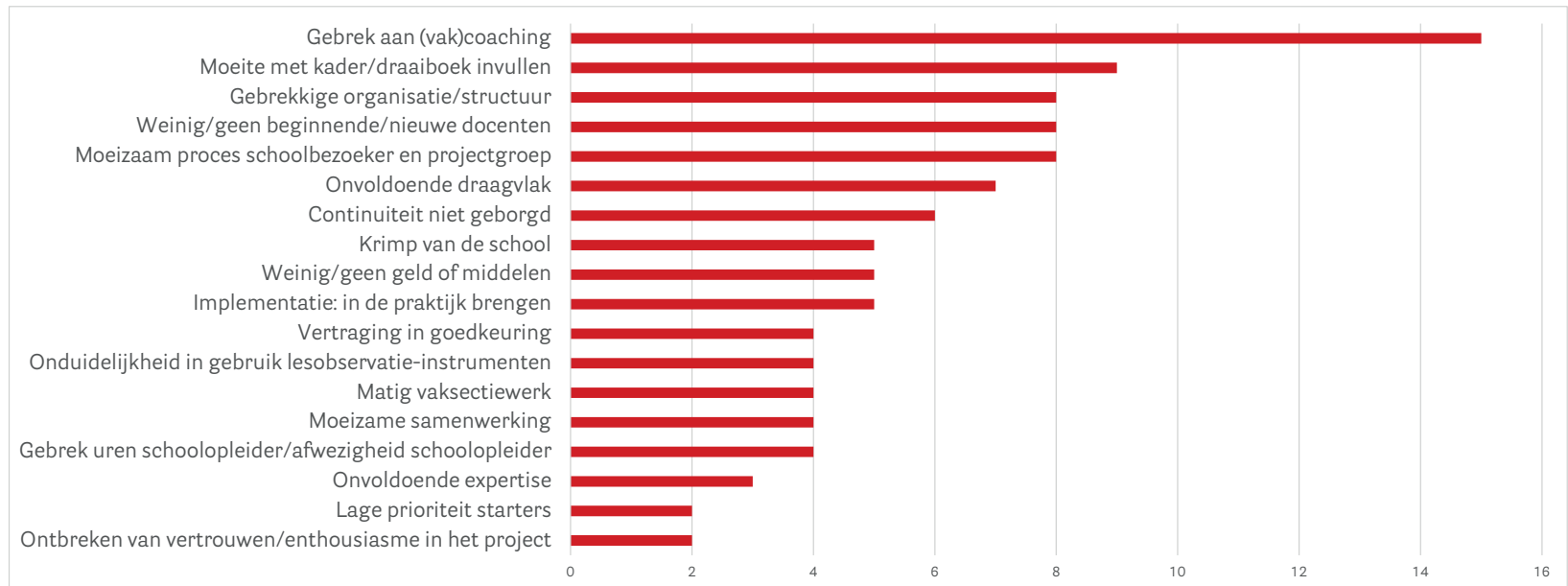
Knelpunten

Het knelpunt dat het vaakst door de schoolbegeleiders is gemeld, is het gebrek aan vakcoaching. Problemen betreffende de vakcoach hebben bijvoorbeeld betrekking op de kwaliteit van de vakcoach, het ontbreken van taakuren voor vakcoaching, de lastige organisatie van vakcoaching op kleine scholen, enz. Daarnaast wordt herhaaldelijk aangegeven dat het invullen van het kader/draaiboek moeizaam verloopt. Het kader wordt bijvoorbeeld te algemeen ingevuld, helemaal niet ingevuld, of deels ingevuld, maar niet vlot genoeg. Verder geven de schoolbegeleiders aan dat sommige scholen weinig tot geen beginnende docenten in dienst hebben, waardoor er geen formatieruimte voor coaching is. Ook verloopt de samenwerking tussen de projectgroep en de schoolbegeleider niet altijd even soepel, doordat de projectgroep zich bijvoorbeeld niet houdt aan de met de

schoolbegeleider gemaakte afspraken. Dit kan het proces vertragen. Daarnaast worden verschillende onderdelen van de structuur van de school als knelpunt genoemd. Zo wordt de school soms te klein bevonden, of te groot, of er zouden te veel verschillende locaties zijn, enz. Het creëren van draagvlak voor het inductiearrangement wordt ook meerdere malen als knelpunt genoemd. Ten slotte wordt ook meer dan eens benoemd dat de continuïteit binnen de school niet gewaarborgd wordt, wat tot obstakels kan leiden bij het implementeren van het inductiearrangement.

Figuur 5.3

Knelpunten; factoren die meermalen genoemd werden (n=112)



Concluderend kan gesteld worden dat er op een aantal scholen behoefte is aan vakcoaching, professionalisering en facilitering van inductiearrangementen.

6

Begeleiding in het
noorden

Onderzoeksvraag 2: Hoeveel begeleiding rapporteren beginnende docenten in het noorden?

Om deze vraag te beantwoorden, worden de gegevens uit de begeleidingsmonitor die zijn verkregen van beginnende docenten nader beschreven.

6.1 Aangeboden begeleidingsactiviteiten

Figuur 6.1 geeft weer hoeveel activiteiten de scholen, in de beleving van de beginnende docenten, gemiddeld hebben aangeboden. Ongeveer 60% van de mogelijke activiteiten wordt aangeboden. Voor werkdrukreductie is dit percentage in het eerste jaar ongeveer 50% en in

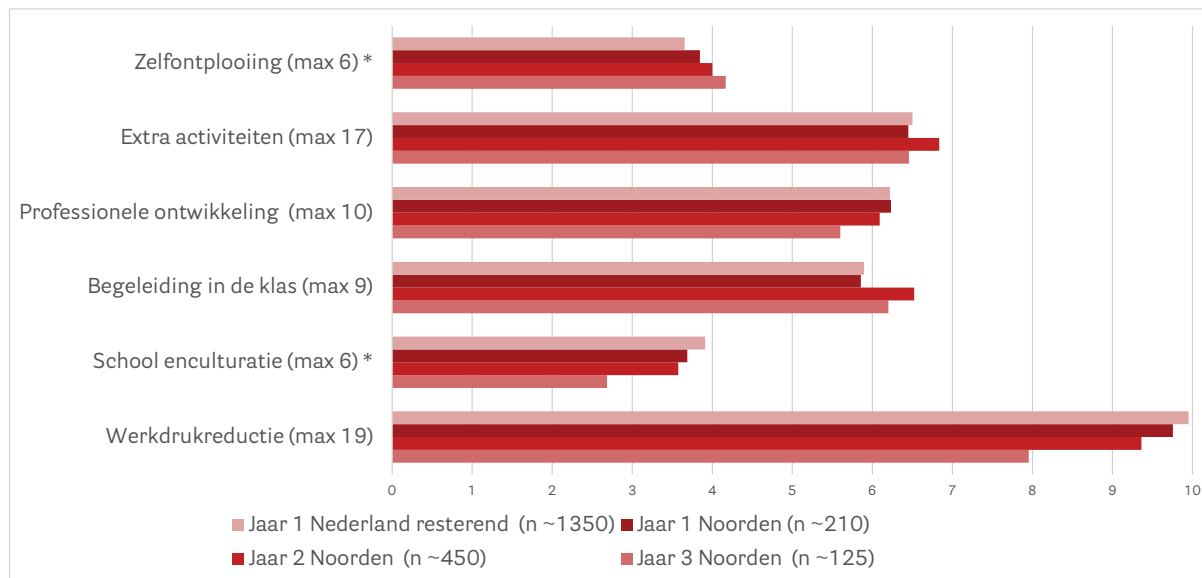
het derde jaar 42%.

Het aantal activiteiten dat wordt aangeboden ten behoeve van schoolenculturatie en professionele ontwikkeling neemt gedurende het driejarige inductietraject af. Het gemiddelde aantal aangeboden activiteiten met betrekking tot het systematisch werken aan begeleiding in de klas en zelfontplooiing neemt iets toe.

Vergeleken met beginnende docenten in de rest van Nederland (op BSL-scholen) melden beginnende docenten in het noorden voor het eerste jaar evenveel aangeboden activiteiten.

Figuur 6.1

Gemiddeld aantal aangeboden activiteiten per meetmoment
(Jaar 1 noorden vs. jaar 1 rest van Nederland: *** $p < 0.01$, ** $p < 0.05$, * $p < 0.10$)

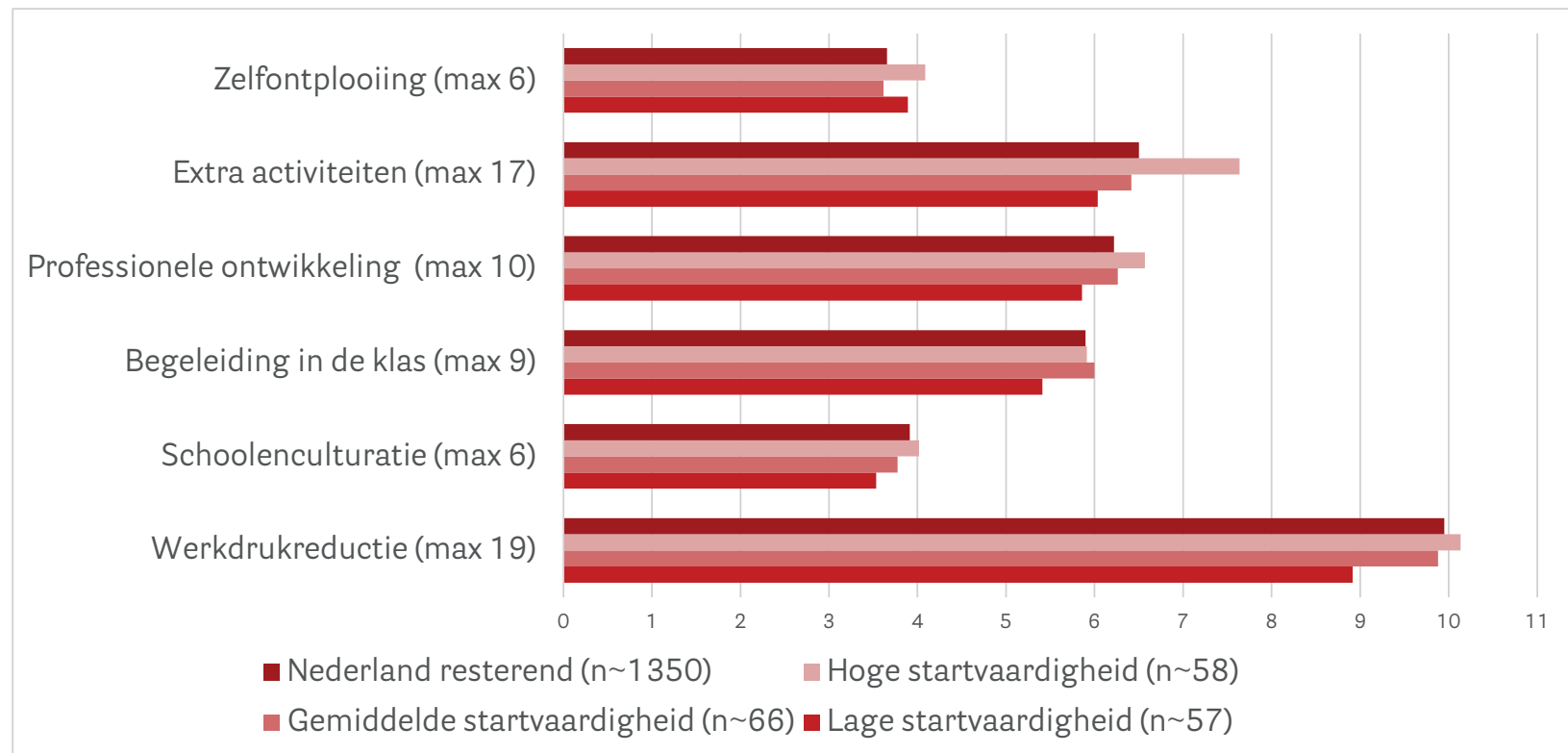


Wanneer de hoeveelheid begeleiding die in het eerste jaar wordt aangeboden aan docenten met een lage startvaardigheid wordt vergeleken met de hoeveelheid begeleiding die wordt aangeboden aan docenten met een hoge startvaardigheid, valt op dat zich hierin in het noorden geen verschillen voordoen (figuur 6.2). Ook worden er geen significante verschillen waargenomen tussen mannelijke en vrouwelijke docenten en tussen eerste- en tweedegraadsdocenten (figuur 6.3).

Docenten die werkzaam zijn op scholen in stedelijke gebieden geven aan meer activiteiten op het gebied van professionele ontwikkeling aangeboden te hebben gekregen dan beginnende docenten die werkzaam zijn op scholen in landelijke gebieden (figuur 6.4).

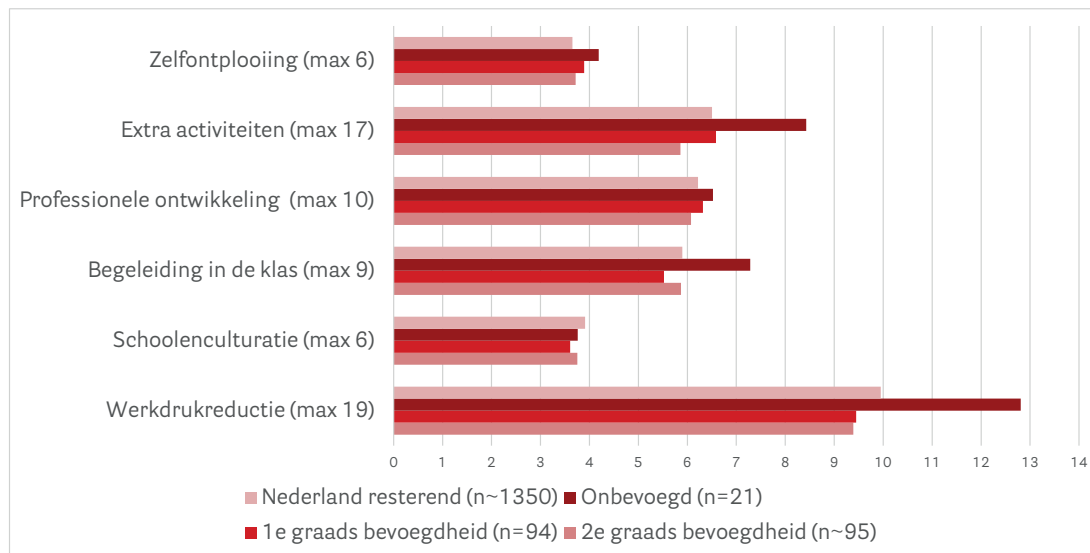
Figuur 6.2

Gemiddeld aantal aangeboden activiteiten jaar 1, naar startvaardigheid
(Hoge vs. lage startvaardigheid: *** $p < 0.01$, ** $p < 0.05$, * $p < 0.10$)



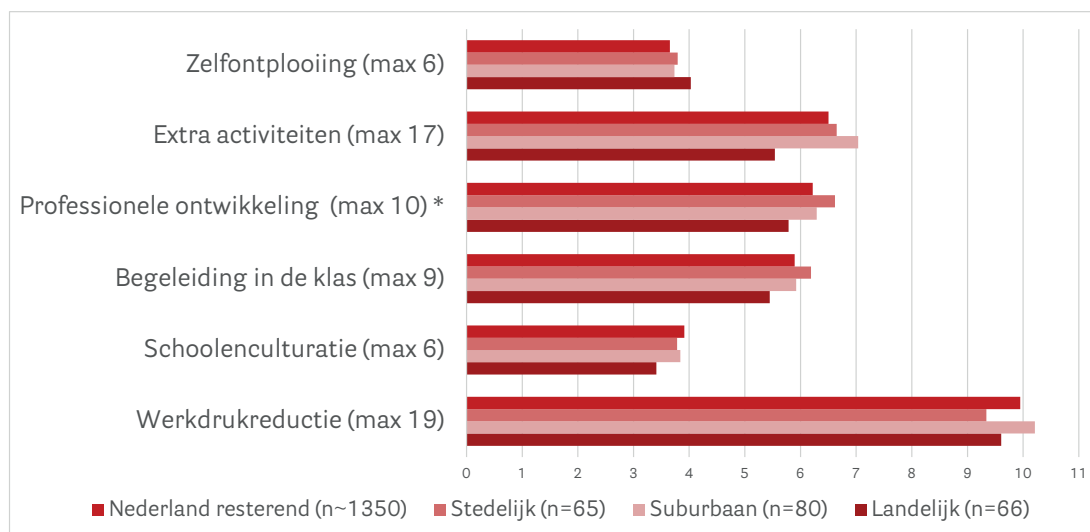
Figuur 6.3

Gemiddeld aantal aangeboden activiteiten jaar 1, naar graad
(Eerstegraads vs. tweede graads: *** $p < 0.01$, ** $p < 0.05$, * $p < 0.10$)



Figuur 6.4

Gemiddeld aantal aangeboden activiteiten jaar 1, naar stedelijkheid van de school
(Stedelijk vs. landelijk: *** $p < 0.01$, ** $p < 0.05$, * $p < 0.10$)



Om beter zicht te krijgen op de verschillen tussen beginnende docenten in het noorden en beginnende docenten elders in Nederland voor wat betreft de aangeboden elementen op het gebied van begeleiding, worden de percentages docenten die aangeven een activiteit aangeboden te hebben gekregen in de figuren 6.4-6.13 met elkaar vergeleken.

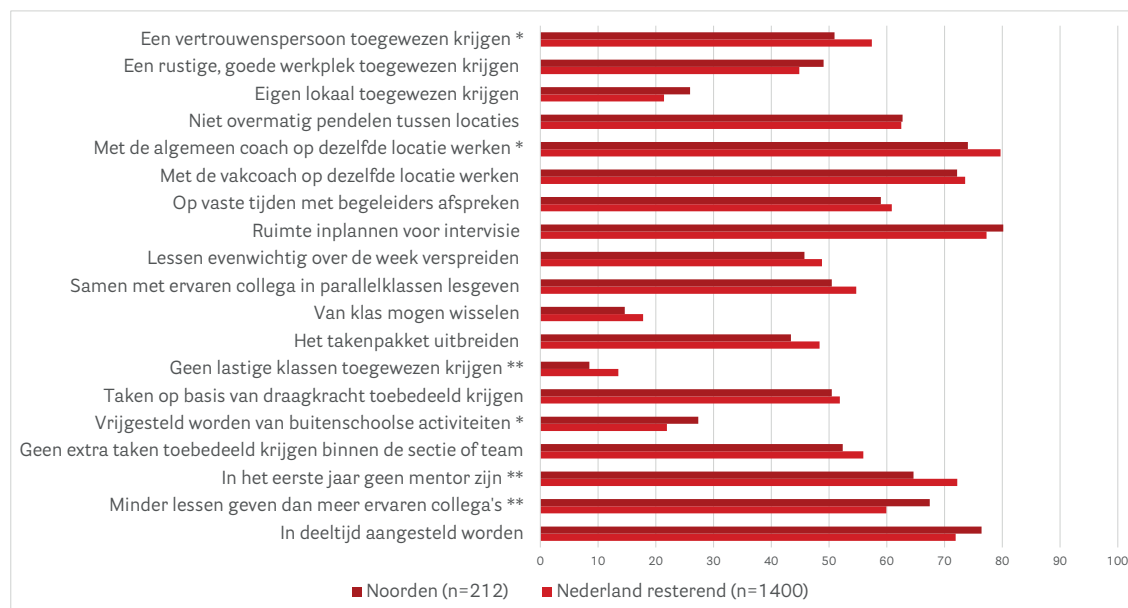
6.1.1 Werkdrukreductie

Op het gebied van werkdrukreductie (figuur 6.5) krijgen de docenten die werkzaam zijn op scholen in het noorden minder vaak: 1) een vertrouwenspersoon toegewezen,

2) de gelegenheid met de algemene coach op dezelfde locatie te werken, 3) ontheffing van lastige klassen en 4) geen rol als mentor. Docenten in het noorden worden, meer dan docenten elders, vrijgesteld van deelname aan buitenschoolse activiteiten en worden vaker in de gelegenheid gesteld minder lessen te geven dan ervaren docenten.

Figuur 6.5

Percentage aangeboden activiteiten t.b.v. werkdrukreductie jaar 1
(Noorden vs. rest van Nederland: *** $p < 0.01$, ** $p < 0.05$, * $p < 0.10$)



6.1.2 Schoolenculturatie

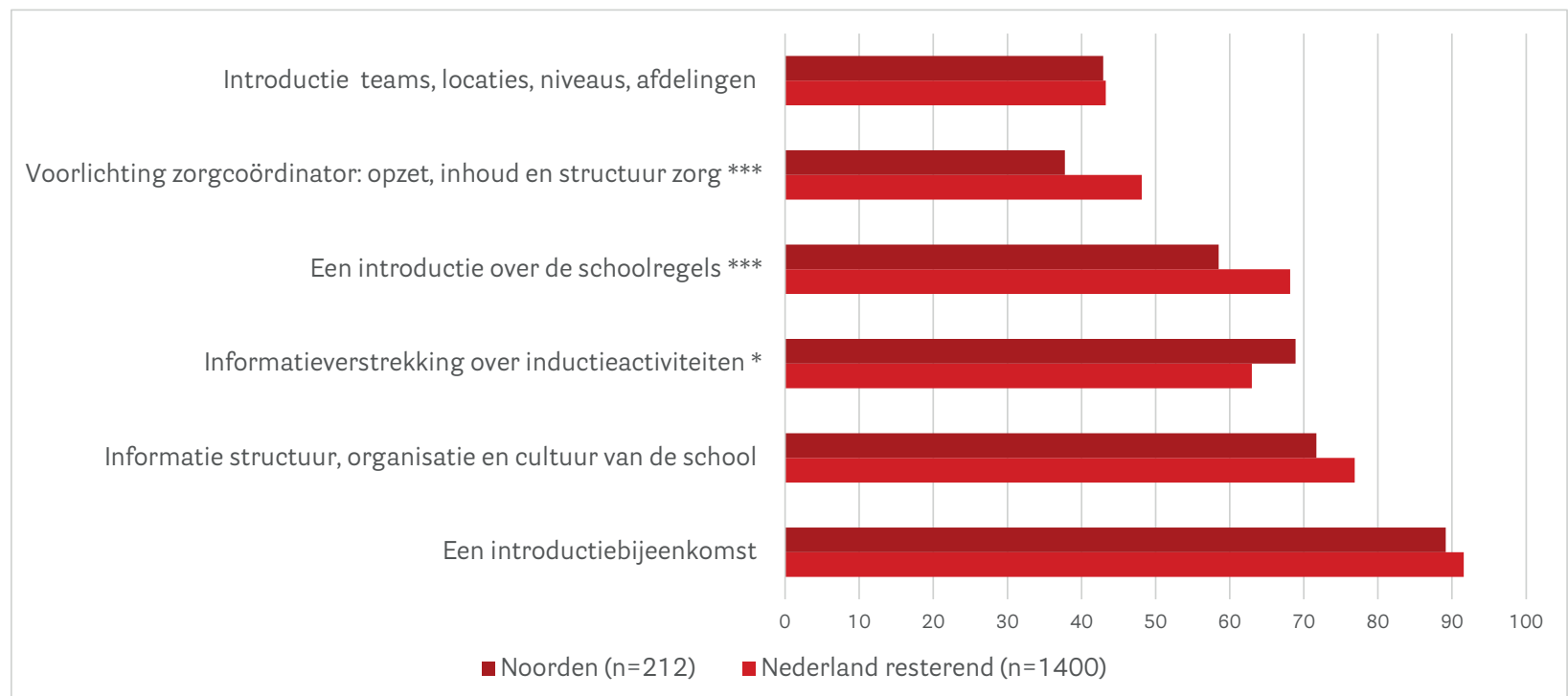
Bijna 90% van de docenten geeft aan in het eerste jaar een introductiebijeenkomst aangeboden te hebben gekregen (figuur 6.6). Ongeveer 70% heeft informatie aangeboden gekregen over de organisatie van de school en over inductieactiviteiten.

Beginnende docenten in het noorden ontvangen minder vaak informatie over de regels van de school waar ze werkzaam zijn. Ruim een derde van de docenten

geeft aan informatie te hebben ontvangen van de zorgcoördinator; dit aantal is lager dan elders in het land. Opvallend is dat nog niet de helft van de beginnende docenten – zowel in het noorden als elders in Nederland – is voorgesteld aan andere teams, locaties en afdelingen binnen en buiten de school.

Figuur 6.6

Percentage aangeboden activiteiten t.b.v. schoolenculturatie jaar 1
(Noorden vs. rest van Nederland: *** $p < 0.01$, ** $p < 0.05$, * $p < 0.10$)



6.1.3 Professionele ontwikkeling

Een klein deel van de beginnende docenten is aangeboden om met een persoonlijk startprofiel te gaan werken (figuur 6.7); desondanks werkt 60% in het eerste jaar met een persoonlijk ontwikkelingsplan, voert 75% periodieke voortgangsgesprekken en krijgt bijna 90% een beoordelingsgesprek. Twee derde van

de docenten geeft aan dat de school met adequate instrumenten voor begeleiding werkt, ruim 75% meldt een goed lesobservatieformulier aangeboden te krijgen.

Figuur 6.7

Percentage aangeboden activiteiten t.b.v. professionele ontwikkeling jaar 1
(Noorden vs. rest van Nederland: *** $p < 0.01$, ** $p < 0.05$, * $p < 0.10$)



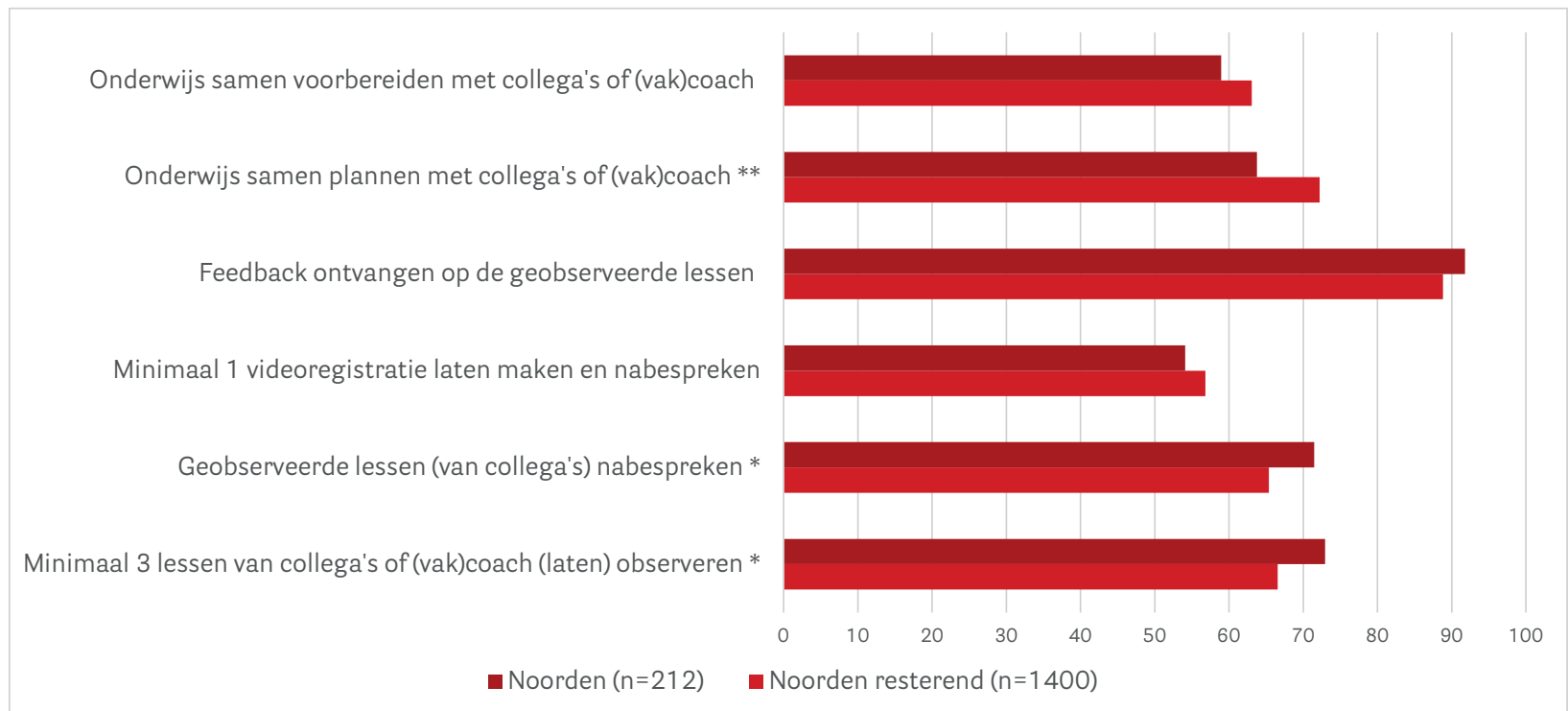
6.1.4 Begeleiding in de klas

Beginnende docenten in het noorden melden vaker dan beginnende docenten elders in het land dat zij lessen laten observeren door (minimaal drie) collega's

en nabespreken. Daarentegen bereiden ze minder vaak lessen voor samen met collega's/een coach (figuur 6.8).

Figuur 6.8

Percentage aangeboden activiteiten t.b.v. begeleiding in de klas jaar 1
(Noorden vs. rest van Nederland: *** $p < 0.01$, ** $p < 0.05$, * $p < 0.10$)



6.1.5 Extra activiteiten

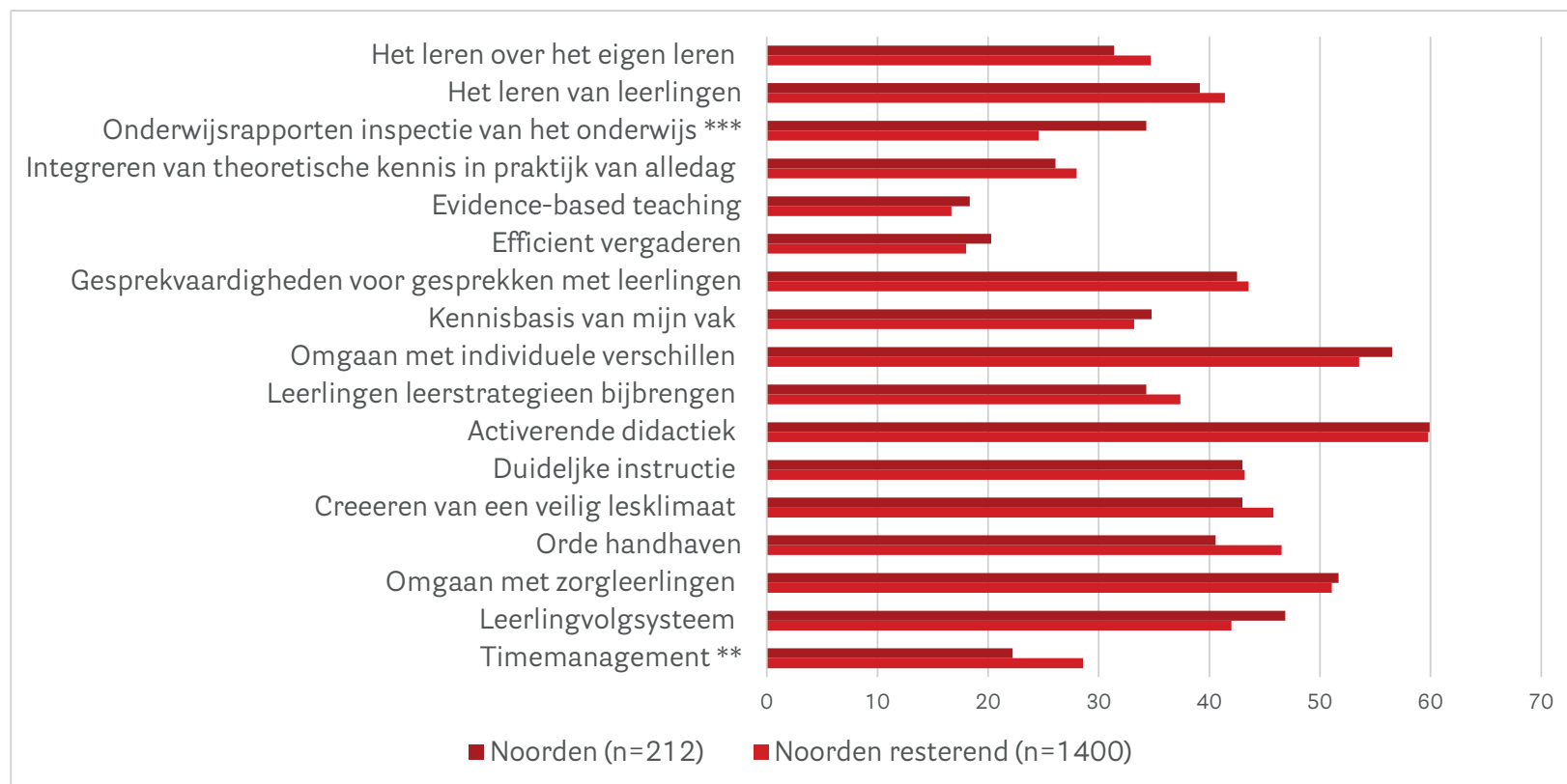
Wat betreft de extra aangeboden activiteiten blijken de docenten in het noorden de rapporten van de inspectie voor het verbeteren van het onderwijs opvallend vaker te

bespreken dan docenten die elders werkzaam zijn (figuur 6.9). Ze volgen mindervaa een cursus timemanagement.

Figuur 6.9

Percentage aangeboden extra activiteiten jaar 1

(Noorden vs. rest van Nederland: *** $p < 0.01$, ** $p < 0.05$, * $p < 0.10$)

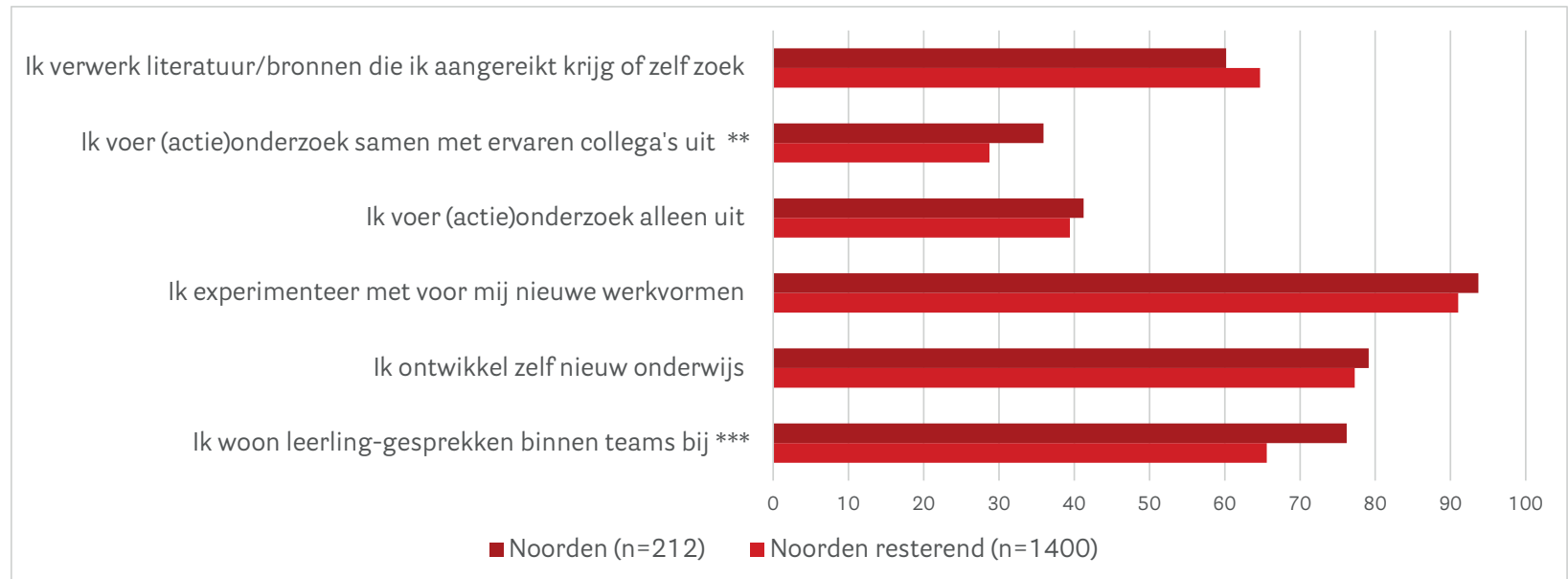


6.1.6 Zelfontplooiing

Beginnende docenten die werkzaam zijn in het noorden voeren vaker actieonderzoek met collega's uit en wonen

Figuur 6.10

Percentage aangeboden activiteiten t.b.v. zelfontplooiing jaar 1
(Noorden vs. rest van Nederland: *** $p < 0.01$, ** $p < 0.05$, * $p < 0.10$)



ook vaker teamgesprekken over leerlingen bij (figuur 6.10).

6.1.7 Contact met begeleiders op de school

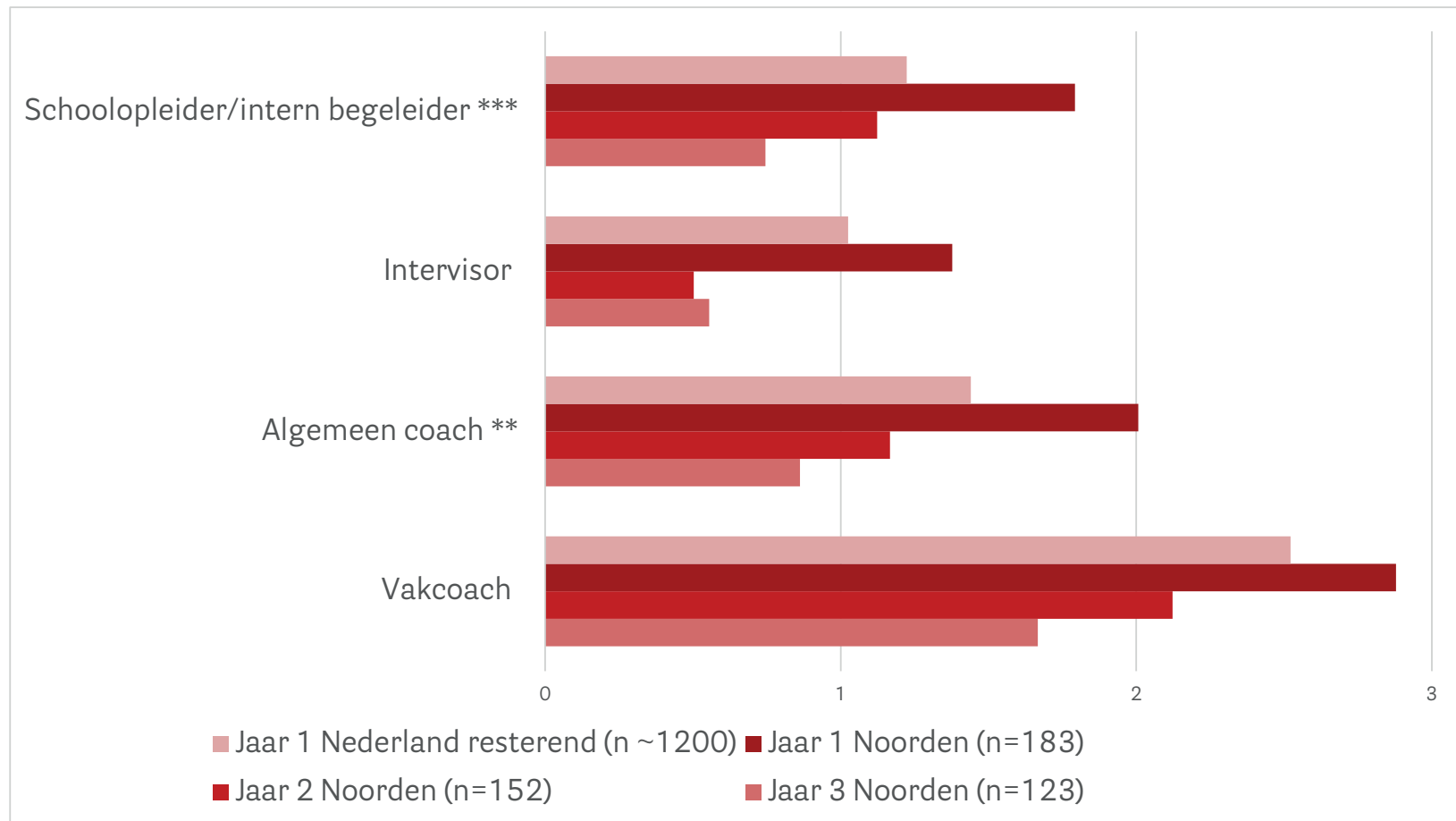
Beginnende docenten in het noorden hebben, net als beginnende docenten in de rest van het land, de meeste contacturen met hun vakcoach: gemiddeld bijna drie uur per maand. Het aantal contacturen met de algemeen coach is gemiddeld twee uur en met de intern begeleider en intervisor ongeveer anderhalf uur per maand. Voor al deze soorten begeleiders geldt dat de intensiteit van het

contact gedurende het inductietraject afneemt, waarbij het meeste contact met de vakcoach blijft plaatsvinden.

Wat opvalt is dat docenten in het noorden in het eerste jaar significant meer contact hebben met hun vakcoach en schoolopleider/intern begeleider dan beginnende docenten elders in het land (figuur 6.11).

Figuur 6.11

Gemiddeld aantal contacturen met begeleiders per maand, per meetmoment
(Jaar 1 noorden vs. jaar 1 rest van Nederland: *** $p < 0.01$, ** $p < 0.05$, * $p < 0.10$)

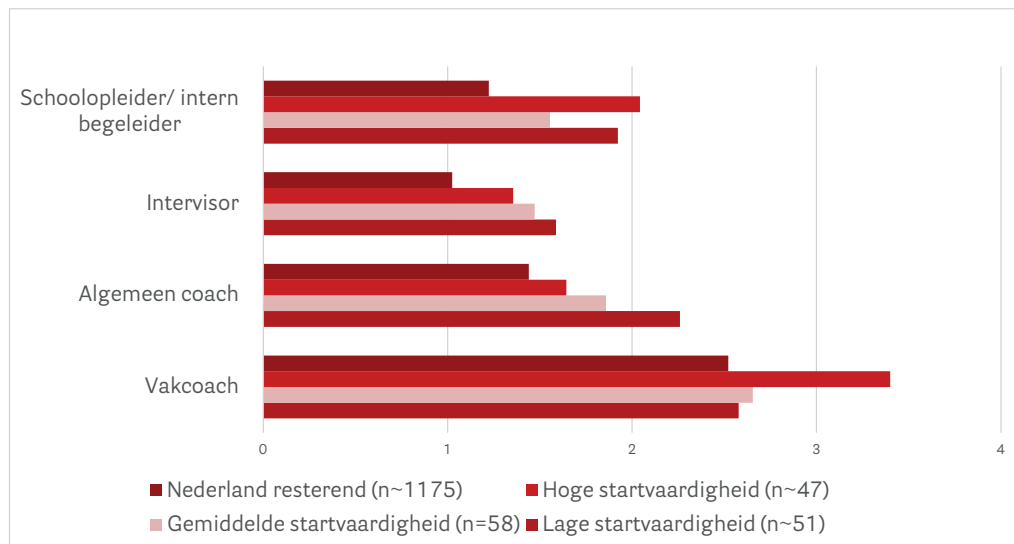


Tussen docenten met een hoge en lage startvaardigheid is er geen verschil wat betreft de hoeveelheid contact met deze begeleiders in het eerste jaar (figuur 6.12), en ook tussen mannen en vrouwen is er geen verschil (figuur 6.14). Type bevoegdheid is wel relevant mbt aantal contacturen met de intervisor (figuur 6.13);

docenten met een tweedegraadsbevoegdheid hebben per maand meer contacturen met hun intervisor dan eerstegraadsdocenten.

Figuur 6.12

Gemiddeld aantal contacturen met begeleiders per maand in jaar 1, naar startvaardigheid
(Hoge vs. lage startvaardigheid: *** $p < 0.01$, ** $p < 0.05$, * $p < 0.10$)



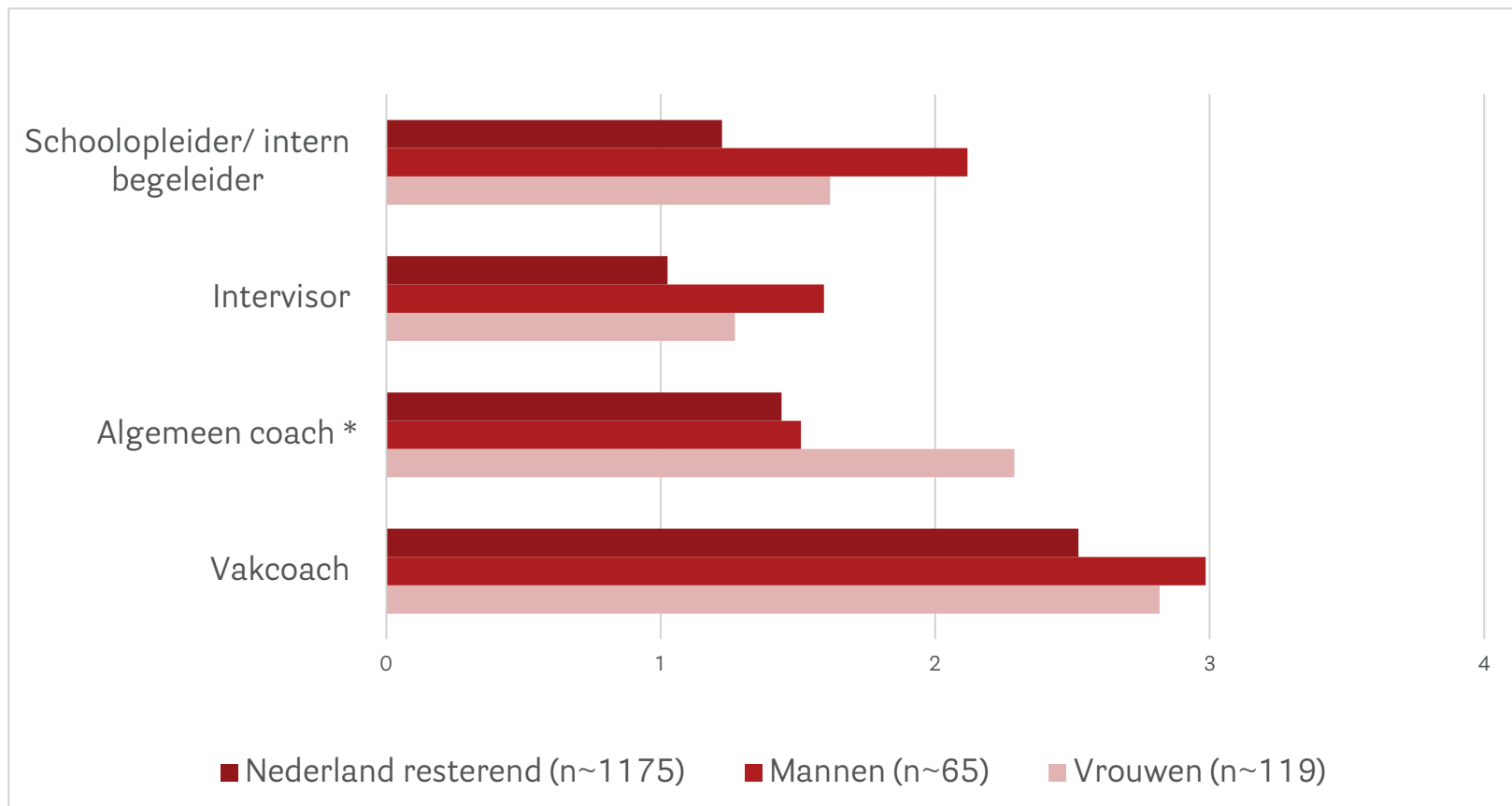
Figuur 6.13

Gemiddeld aantal contacturen met begeleiders per maand in jaar 1, naar graad
(Eerstegraads vs. tweedegraads: *** $p < 0.01$, ** $p < 0.05$, * $p < 0.10$)



Figuur 6.14

Gemiddeld aantal contacturen met begeleiders per maand in jaar 1, naar geslacht
(Mannen vs. vrouwen: *** $p < 0.01$, ** $p < 0.05$, * $p < 0.10$)



7

Pedagogisch-
didactisch
handelen

Onderzoeksvraag 3a: Hebben beginnende leraren die deelnemen aan goed geïmplementeerde inductiearrangementen na drie jaar een hoger pedagogisch-didactisch vaardigheidsniveau (zoals geobserveerd en gerapporteerd door de leerlingen)?

7.3 Pedagogisch-didactisch handelen – perspectief observatoren

De beginnende docenten zijn eens per jaar geobserveerd door getrainde observatoren. Deze personen waren

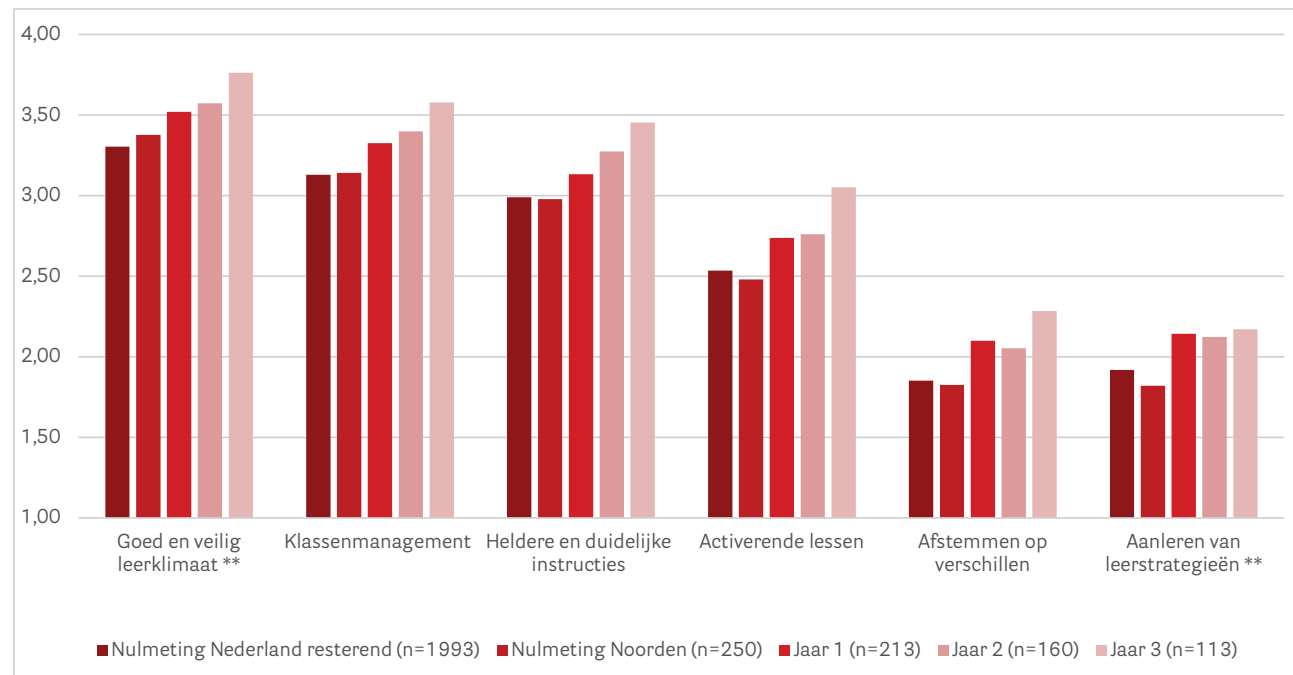
ook vaak de vakcoach van de beginnende docent. In figuur 7.1 is te zien dat de kwaliteit van de pedagogisch-didactische vaardigheden voor elk gedragsdomein in de loop der tijd toeneemt. In het noorden is de kwaliteit van de vaardigheden bij de start hetzelfde als in de rest van Nederland, op twee domeinen na. Met betrekking tot een veilig leerklimaat scoren de beginnende docenten in het noorden significant hoger en met betrekking tot het aanleren van leerstrategieën significant lager dan beginnende docenten in de rest van Nederland.

Figuur 7.1

Domeinscores per meetmoment, perspectief observatoren

(1 = overwegend zwak, 2 = meer zwak dan sterk, 3 = meer sterk dan zwak, 4 = overwegend sterk)

Nulmeting noorden vs. nulmeting rest van Nederland: *** $p < 0.01$, ** $p < 0.05$, * $p < 0.10$)



In figuur 7.2 worden de uitkomsten uitgesplitst naar geslacht. De resultaten wijzen uit dat vrouwelijke docenten in het eerste jaar hoger scoren op afstemmen

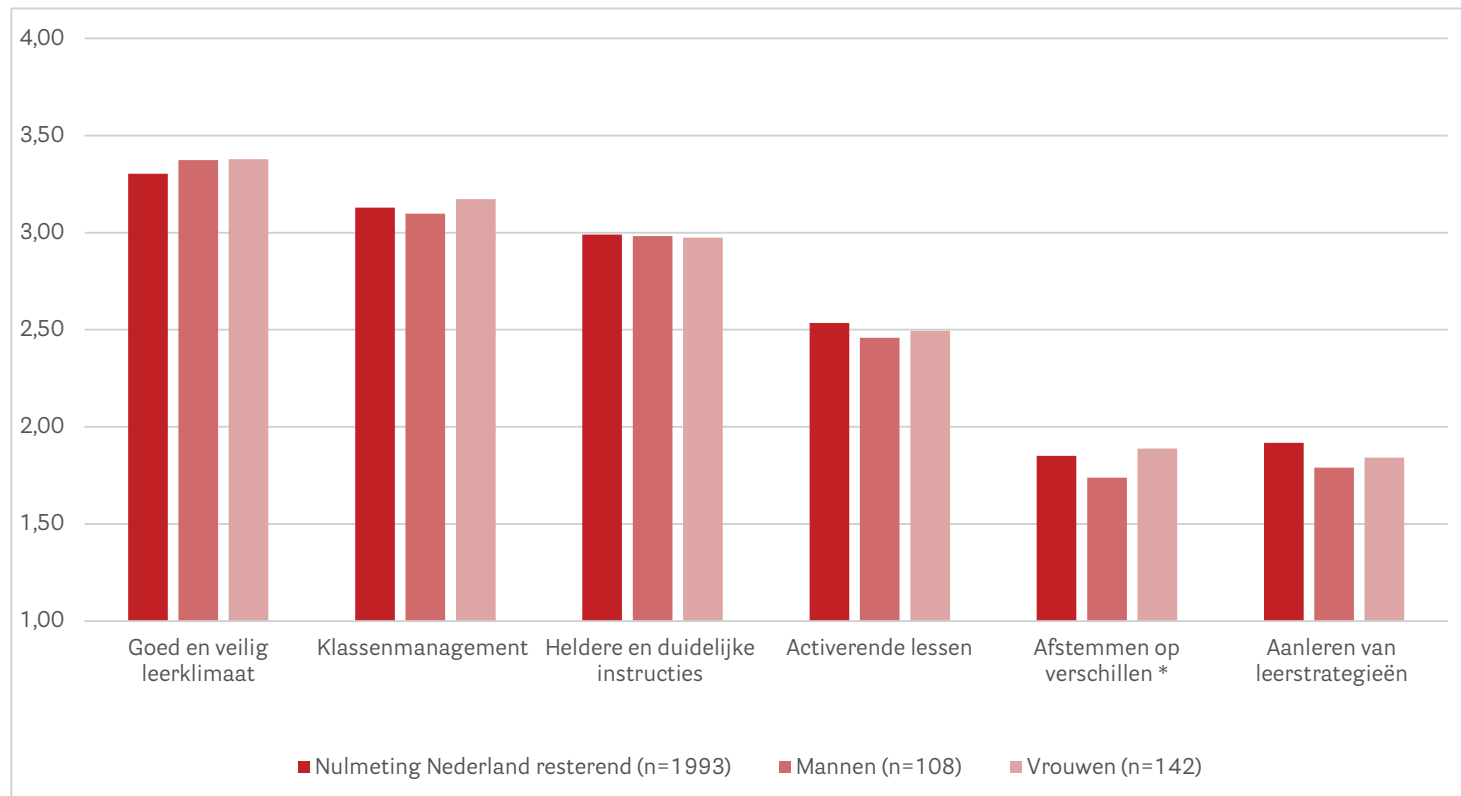
op verschillen dan mannelijke beginnende docenten. Wat betreft de overige vaardigheden zijn er geen verschillen geconstateerd.

Figuur 7.2

Domeinscores jaar 1, naar geslacht

(1 = overwegend zwak, 2 = meer zwak dan sterk, 3 = meer sterk dan zwak, 4 = overwegend sterk)

Mannen vs. vrouwen: *** $p < 0.01$, ** $p < 0.05$, * $p < 0.10$)



In figuur 7.3 worden de uitkomsten uitgesplitst naar de mate van stedelijkheid van de school. De resultaten wijzen uit dat de docenten die werkzaam zijn in meer landelijke gebieden in het eerste jaar hoger scoren op een veilig leerklimaat en klasmanagement dan de docenten

die werkzaam zijn op scholen in stedelijke gebieden, niet alleen vergeleken met de overige scholen in het noorden maar ook vergeleken met de rest van Nederland.

Figuur 7.3

Domeinscores jaar 1, naar stedelijkheid gemeente school

(1 = overwegend zwak, 2 = meer zwak dan sterk, 3 = meer sterk dan zwak, 4 = overwegend sterk)

Stedelijk vs. landelijk: *** $p < 0.01$, ** $p < 0.05$, * $p < 0.10$)



Vergeleken met de rest van Nederland voldoet een iets groter deel van de deelnemende beginnende docenten in het noorden niet aan de vaardigheden die verwacht zouden mogen worden na het behalen van de bevoegdheid, namelijk 31,6% (tabel 7.1). Voor de

groep bij wie een begin- en eindmeting is gehouden, is dat percentage 32,7% en heeft 19,2% een hoge startvaardigheid (tabel 7.2). Bij de eindmeting is het aantal docenten in de lage vaardigheidsgroep in het noorden lager dan in de rest van Nederland.

Tabel 7.1

Pedagogisch-didactisch handelen van recentelijk bevoegde leraren in het VO die werkzaam zijn in het noorden vergeleken met elders – cumulatieve percentages totale groepen nulmeting

Domein	De leraar/lerares...	Warms' θ	Inductie in het noor- den	Rest van Nederland
			% M0 N=250	% M0 N=1993
Klimaat	... toont in gedrag en taalgebruik respect voor leerlingen.	-6.73	0.4	0.1
Instructie	... geeft duidelijke uitleg van de leerstof.	-4.43	0.8	0.4
Klimaat	... zorgt voor een ontspannen sfeer.	-3.31		0.8
Klimaat	... ondersteunt het zelfvertrouwen van leerlingen.	-2.73	1.2	1.6
Instructie	... geeft feedback aan de leerlingen.	-2.33	1.6	2.4
Lesorganisatie	... zorgt voor een ordelijk verloop van de les.	-2.01	3.6	3.5
Klimaat	... zorgt voor wederzijds respect.	-1.73	4.0	5.0
Lesorganisatie	... zorgt voor doelmatig klasmanagement.	-1.49	6.0	6.3
Instructie	... geeft goed gestructureerd les.	-1.27	8.4	7.9
Instructie	... bevordert dat leerlingen hun best doen.	-1.07	11.6	10.2
Lesorganisatie	... gebruikt leertijd efficiënt.	-.87	12.8	12.8
Lesorganisatie	... gaat tijdens de verwerking na of leerlingen de opdrachten op een juiste manier uitvoeren.	-.69	17.2	16.3
Activeren	... stelt vragen die leerlingen tot denken aanzetten.	-.51	20.0	19.9
Instructie	... betreft alle leerlingen bij de les.	-.34	25.6	24.2
Activeren	... verduidelijkt bij de aanvang van de les de lesdoelen.	-.17	31.6	29.6
Activeren	... hanteert werkvormen die leerlingen activeren.	.00	37.2	34.9
Instructie	... geeft duidelijke uitleg van het gebruik van didactische hulpmiddelen en opdrachten.	.17	44.0	41.8
Activeren	... stimuleert leerlingen om over oplossingen na te denken.	.34	48.8	48.0
Instructie	... gaat tijdens instructie na of leerlingen de leerstof hebben begrepen.	.51	53.6	53.9
Activeren	... stimuleert het zelfvertrouwen van zwakke leerlingen.	.68	61.6	59.7
Activeren	... zorgt voor interactieve instructie.	.86	67.2	65.8
Leerstrategieën	... moedigt kritisch denken van leerlingen aan.	1.04	76.0	72.4
Leerstrategieën	... bevordert het toepassen van het geleerde.	1.24	82.0	77.4
Activeren	... laat leerlingen hardop denken.	1.44	85.2	82.7
Leerstrategieën	... leert leerlingen hoe zij complexe problemen kunnen vereenvoudigen.	1.65	88.8	86.7
Differentiatie	... gaat na of de lesdoelen werden bereikt.	1.88	90.8	89.6

Tabel 7.1 (vervolg)

Pedagogisch-didactisch handelen van recentelijk bevoegde leraren in het VO die werkzaam zijn in het noorden vergeleken met elders – cumulatieve percentages totale groepen nulmeting

Domein	De leraar/lerares	Warms' θ	Inductie in het noor- den	Rest van Nederland
			% M0 N=250	% M0 N=1993
Leerstrategieën	... stimuleert het gebruik van controle activiteiten.	2.13	93.6	92.7
Leerstrategieën	... leert leerlingen oplossingen te checken.	2.42	94.0	95.1
Differentiatie	... stemt de instructie af op relevante verschillen tussen leerlingen.	2.75	96.4	97.0
Leerstrategieën	... vraagt leerlingen na te denken over strategieën bij de aanpak.	3.17	97.6	98.1
Differentiatie	... biedt zwakke leerlingen extra leer- en instructietijd.	3.76	98.4	98.9
Differentiatie	... stemt verwerking van de leerstof af op relevante verschillen tussen leerlingen.	4.93	100.0	100.0
Startvaardigheid	Aandeel docenten met lage startvaardigheid		31.6	29.6
	Aandeel docenten met gemiddelde startvaardigheid		44.4	42.8
	Aandeel docenten met hoge startvaardigheid		24.0	27.6

Tabel 7.2

Pedagogisch-didactisch handelen van recentelijk bevoegde leraren in het VO die werkzaam zijn in het noorden vergeleken met elders – cumulatieve percentages longitudinale groepen nul- en eindmeting

Domein	De leraar/lerares...	Warms' θ	Inductie in het noorden		Nederland resterend	
			% M0 n=104	% M3 n=104	% M0 n=985	% M3 n=985
Klimaat	... toont in gedrag en taalgebruik respect voor leerlingen.	-6.73			0.1	
Instructie	... geeft duidelijke uitleg van de leerstof.	-4.43			0.3	
Klimaat	... zorgt voor een ontspannen sfeer.	-3.31			0.8	
Klimaat	... ondersteunt het zelfvertrouwen van leerlingen.	-2.73			1.5	
Instructie	... geeft feedback aan de leerlingen.	-2.33	1.0		2.1	
Lesorganisatie	... zorgt voor een ordelijk verloop van de les.	-2.01	2.9		3.1	0.1
Klimaat	... zorgt voor wederzijds respect.	-1.73	3.8		4.4	0.3
Lesorganisatie	... zorgt voor doelmatig klasmanagement.	-1.49	5.8		5.3	0.5
Instructie	... geeft goed gestructureerd les.	-1.27	9.6		7.1	0.6

Tabel 7.2 (vervolg)

Pedagogisch-didactisch handelen van recentelijk bevoegde leraren in het VO die werkzaam zijn in het noorden vergeleken met elders – cumulatieve percentages longitudinale groepen nul- en eindmeting

Domein	De leraar/lerares...	Warms' θ	Inductie in het noorden		Nederland rest-erend	
			% M0	% M3	% M0	% M3
			N=104	N=104	N=985	N=985
Instructie	... bevordert dat leerlingen hun best doen.	-1.07	14.4		8.8	1.2
Lesorganisatie	... gebruikt leertijd efficiënt.	-.87			11.6	1.8
Lesorganisatie	... gaat tijdens de verwerking na of leerlingen de opdrachten op een juiste manier uitvoeren.	-.69	18.3	1.0	14.8	2.7
Activeren	... stelt vragen die leerlingen tot denken aanzetten.	-.51	22.1	1.9	17.3	3.2
Instructie	... betreft alle leerlingen bij de les.	-.34	26.0		21.7	5.0
Activeren	... verduidelijkt bij de aanvang van de les de lesdoelen.	-.17	32.7	3.8	26.8	6.7
Activeren	... hanteert werkvormen die leerlingen activeren.	.00	39.4	7.7	32.7	8.3
Instructie	... geeft duidelijke uitleg van het gebruik van didactische hulpmiddelen en opdrachten.	.17	49.0	11.5	40.0	10.7
Activeren	... stimuleert leerlingen om over oplossingen na te denken.	.34	53.8	14.4	46.2	12.7
Instructie	... gaat tijdens instructie na of leerlingen de leerstof hebben begrepen.	.51	60.6	21.2	52.9	16.1
Activeren	... stimuleert het zelfvertrouwen van zwakke leerlingen.	.68	65.4	26.0	58.7	21.0
Activeren	... zorgt voor interactieve instructie.	.86	70.2	32.7	64.7	25.8
Leerstrategieën	... moedigt kritisch denken van leerlingen aan.	1.04	80.8	39.4	71.4	31.4
Leerstrategieën	... bevordert het toepassen van het geleerde.	1.24	86.5	50.0	75.8	39.0
Activeren	... laat leerlingen hardop denken.	1.44	90.4	56.7	80.5	45.8
Leerstrategieën	... leert leerlingen hoe zij complexe problemen kunnen vereenvoudigen.	1.65	94.2	63.5	85.4	52.5
Differentiatie	... gaat na of de lesdoelen werden bereikt.	1.88	95.2	68.3	88.7	59.6
Leerstrategieën	... stimuleert het gebruik van controle activiteiten.	2.13	97.1	72.1	91.6	65.9
Leerstrategieën	... leert leerlingen oplossingen te checken.	2.42	98.1	79.8	94.0	73.2
Differentiatie	... stemt de instructie af op relevante verschillen tussen leerlingen.	2.75		85.6	96.4	79.7
Leerstrategieën	... vraagt leerlingen na te denken over strategieën bij de aanpak.	3.17		88.5	98.0	85.8
Differentiatie	... biedt zwakke leerlingen extra leer- en instructietijd.	3.76	100.0	93.3	98.8	91.5
Differentiatie	... stemt verwerking van de leerstof af op relevante verschillen tussen leerlingen.	4.93		100.0	100.0	100.0
Startvaardigheid	Aandeel docenten met lage startvaardigheid		32.7	3.8	26.8	6.7
	Aandeel docenten met gemiddelde startvaardigheid		48.1	35.6	44.6	24.7
	Aandeel docenten met hoge startvaardigheid		19.2	60.6	28.6	68.6

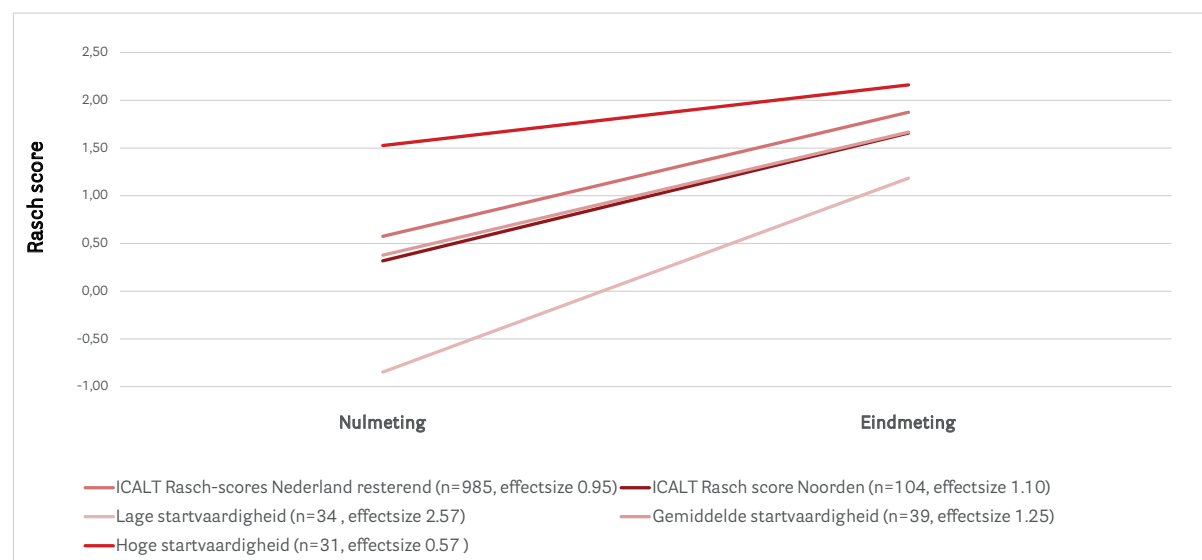
tweedegraadsdocenten lager zijn dan die van
eerstegraadsdocenten.

Pedagogisch-didactisch handelen van recentelijk bevoegde leraren in het VO die werkzaam zijn in het noorden (naar bevoegdheid M0) en cumulatieve percentages longitudinale groepen M0 en M3

	Inductie in het noorden					Rest van Nederland	
	1 ^e graads	2 ^e graads	Onbevoegd	Longitudinaal		Longitudinaal	
	% M0 n=108	% M0 n=117	% M0 n=25	% M0 n=104	% M3 n=104	% M0 n=985	% M3 n=985
Lage startvaardigheid	24.1	35.9	40.0	32.7	3.8	26.8	6.7
Gemiddelde startvaardigheid	50.0	41.0	40.0	48.1	35.6	44.6	24.7
Hoge startvaardigheid	25.9	23.1	20.0	19.2	60.6	28.6	68.6

de groei van drie vaardigheidsgroepen van docenten zien, waarbij opvalt dat de groep docenten met een lage startvaardigheid het meest groeit (effectgrootte 2.57).

Ontwikkeling vaardigheden; Rasch-scores per meetmoment, naar startvaardigheid

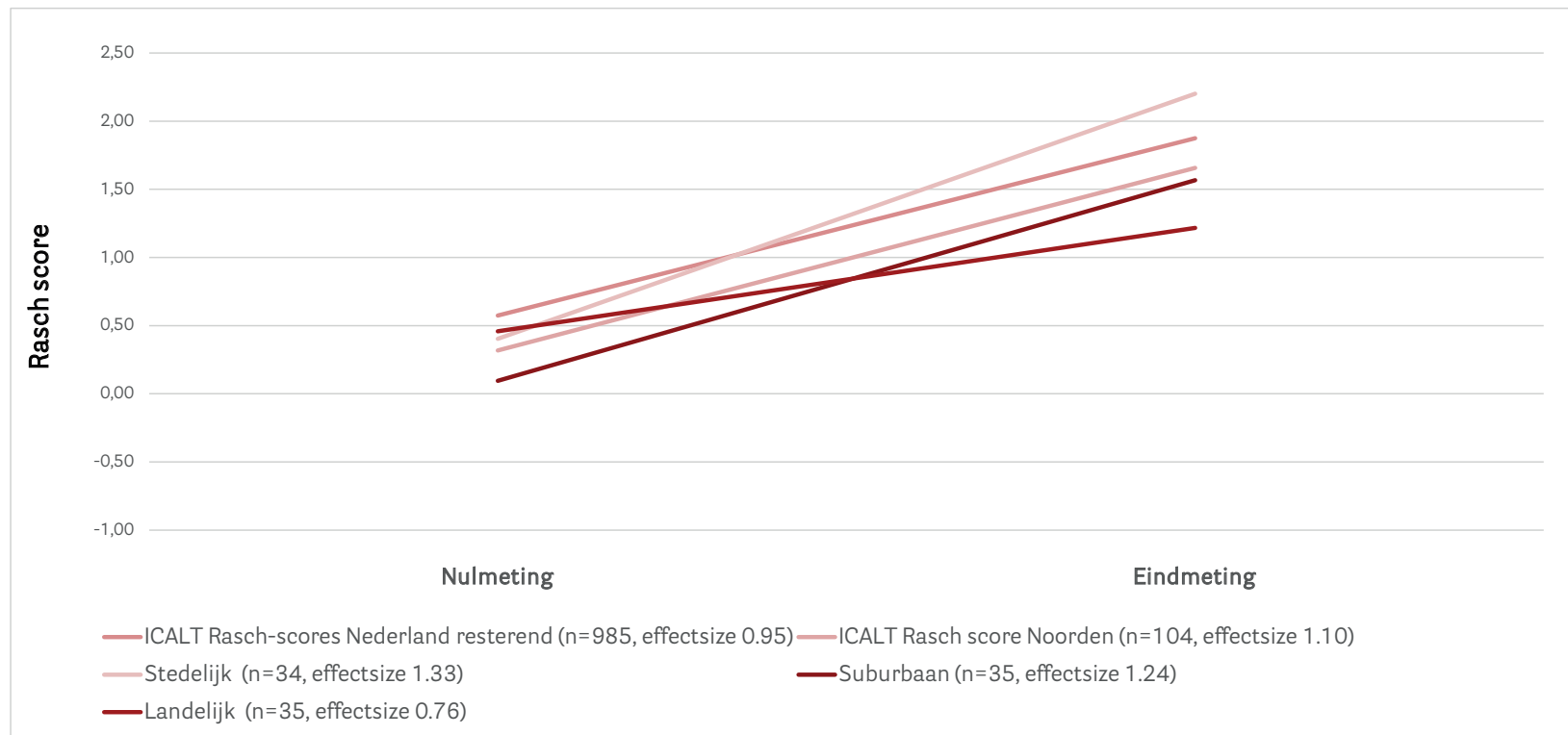


Ook is de ontwikkeling van vaardigheden van docenten die werkzaam zijn op scholen in stedelijke gebieden

sterker dan die van docenten die werkzaam zijn in landelijke gebieden.

Figuur 7.5

Ontwikkeling vaardigheden; Rasch-scores per meetmoment, naar stedelijkheid



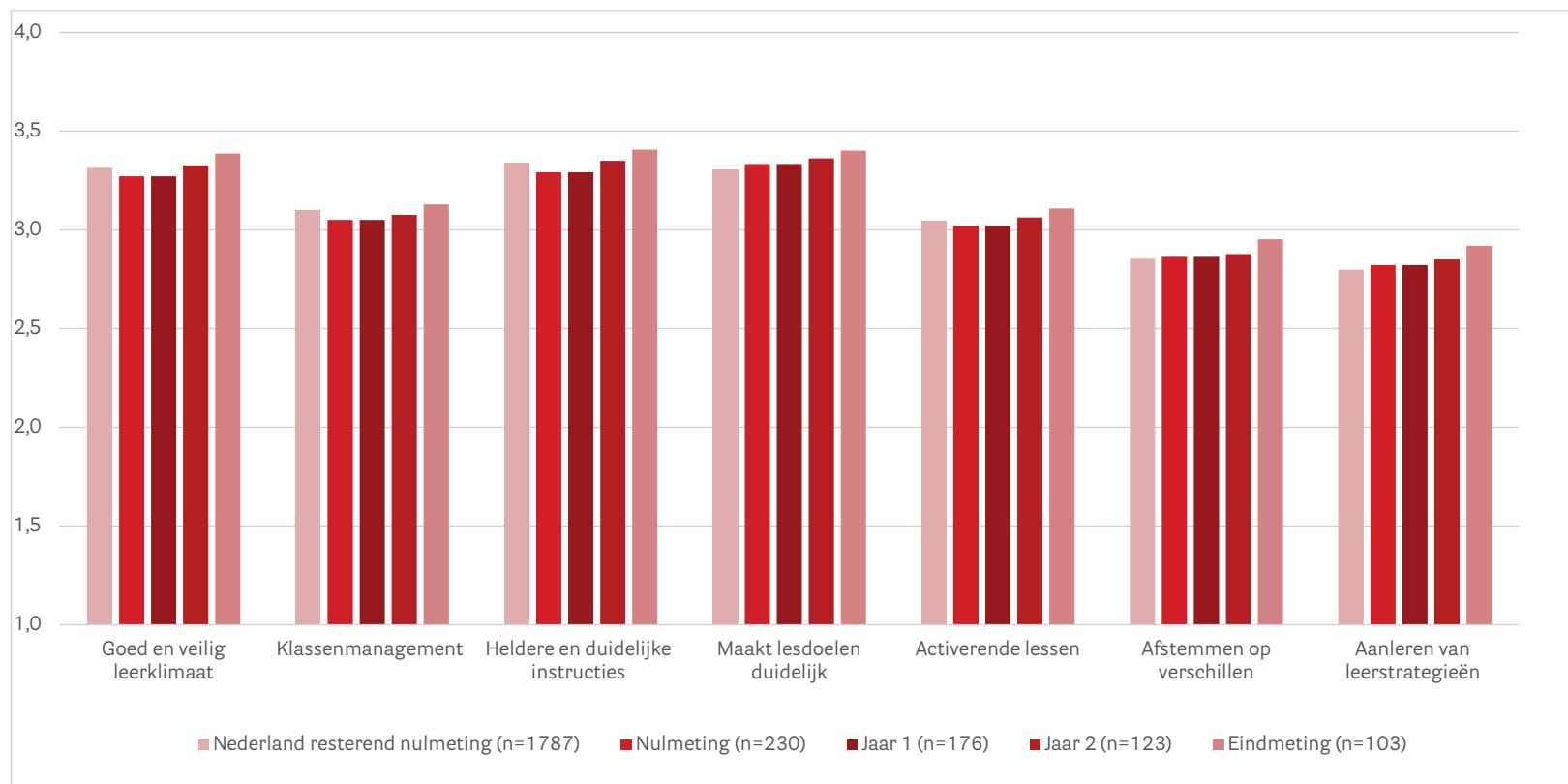
7.2 Pedagogisch-didactisch handelen – perspectief leerlingen

Leerlingen geven de beginnende docenten al bij aanvang goede scores. Dit geldt zowel voor het noorden als voor de rest van Nederland. Ook nemen leerlingen, in vergelijking met de observatoren, een minder spectaculaire groei waar (figuur 7.6).

Figuur 7.6

Domeinscores per meetmoment, perspectief leerlingen

(Nulmeting noorden vs. nulmeting rest van Nederland: *** $p < 0.01$, ** $p < 0.05$, * $p < 0.10$)



7.3 Benchmarking van beide perspectieven

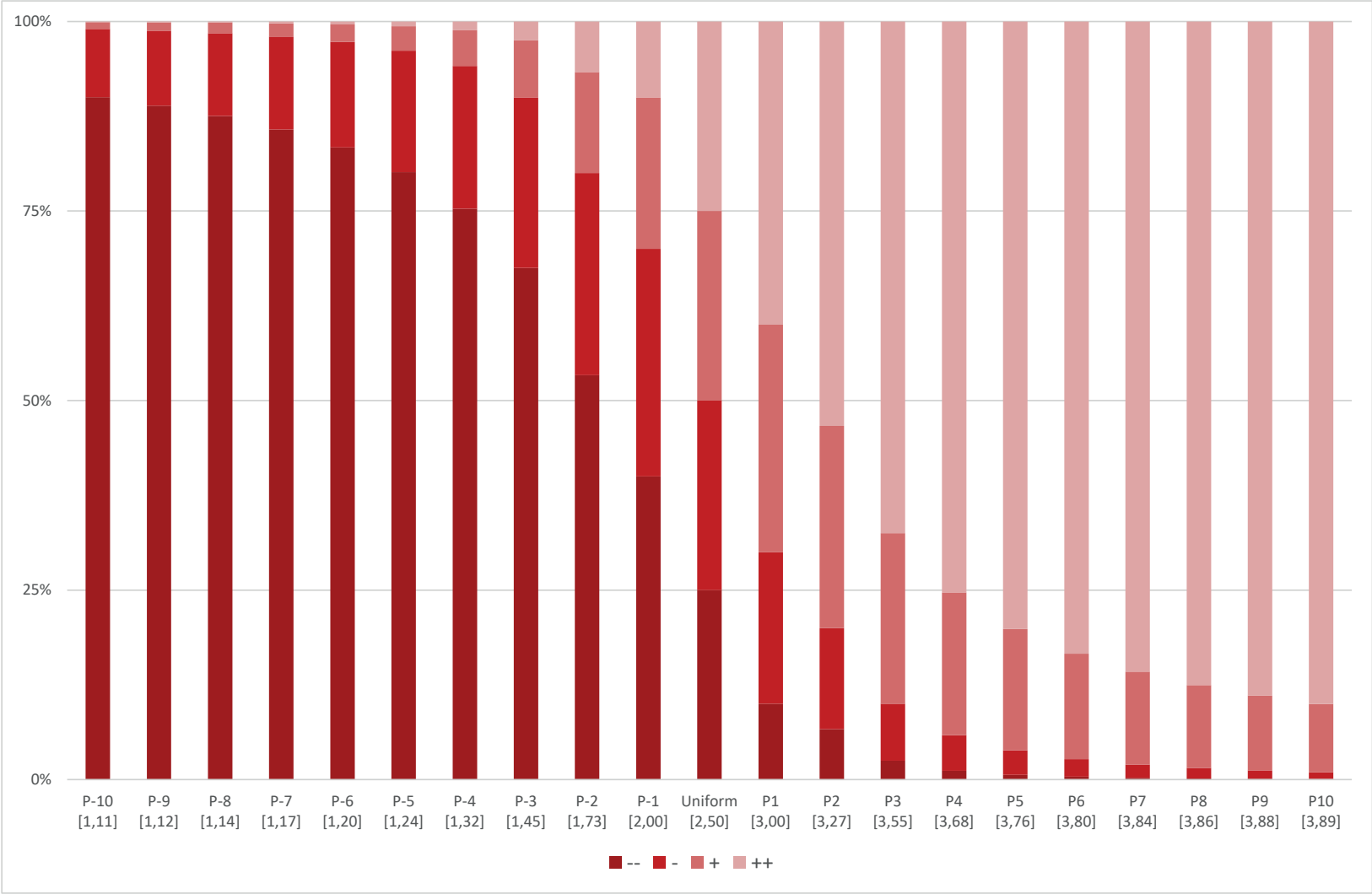
Om de vorderingen vanuit het perspectief van de observatoren en vanuit dat van de leerlingen inzichtelijker te maken, is gebruikgemaakt van een nieuwe benchmarkprocedure, ontwikkeld door Mooreren Helms-Lorenz (Moorer & Helms-Lorenz, in voorbereiding). In deze procedure worden de responspatronen (verdeling

van de gekozen antwoordmogelijkheden) van de observatoren en de leerlingen op een rangordeschaal van -P10 tot +P10 (21 categorieën) gecategoriseerd. De -P10-categorie vertegenwoordigt een verdeling waarbij voor een bepaalde docent (door observatoren en leerlingen) op alle items de laagste score (1) gegeven is. De categorie +P10 vertegenwoordigt een verdeling waarbij voor een bepaalde docent op alle items de hoogste

score (1) gegeven is. De categorie P0 vertegenwoordigt een verdeling waarbij voor een bepaalde docent per antwoordmogelijkheid een even hoge score (1, 2, 3,

Figuur 7.7

Theoretische verdeling van benchmarkscores van 21 verschillende responspatronen

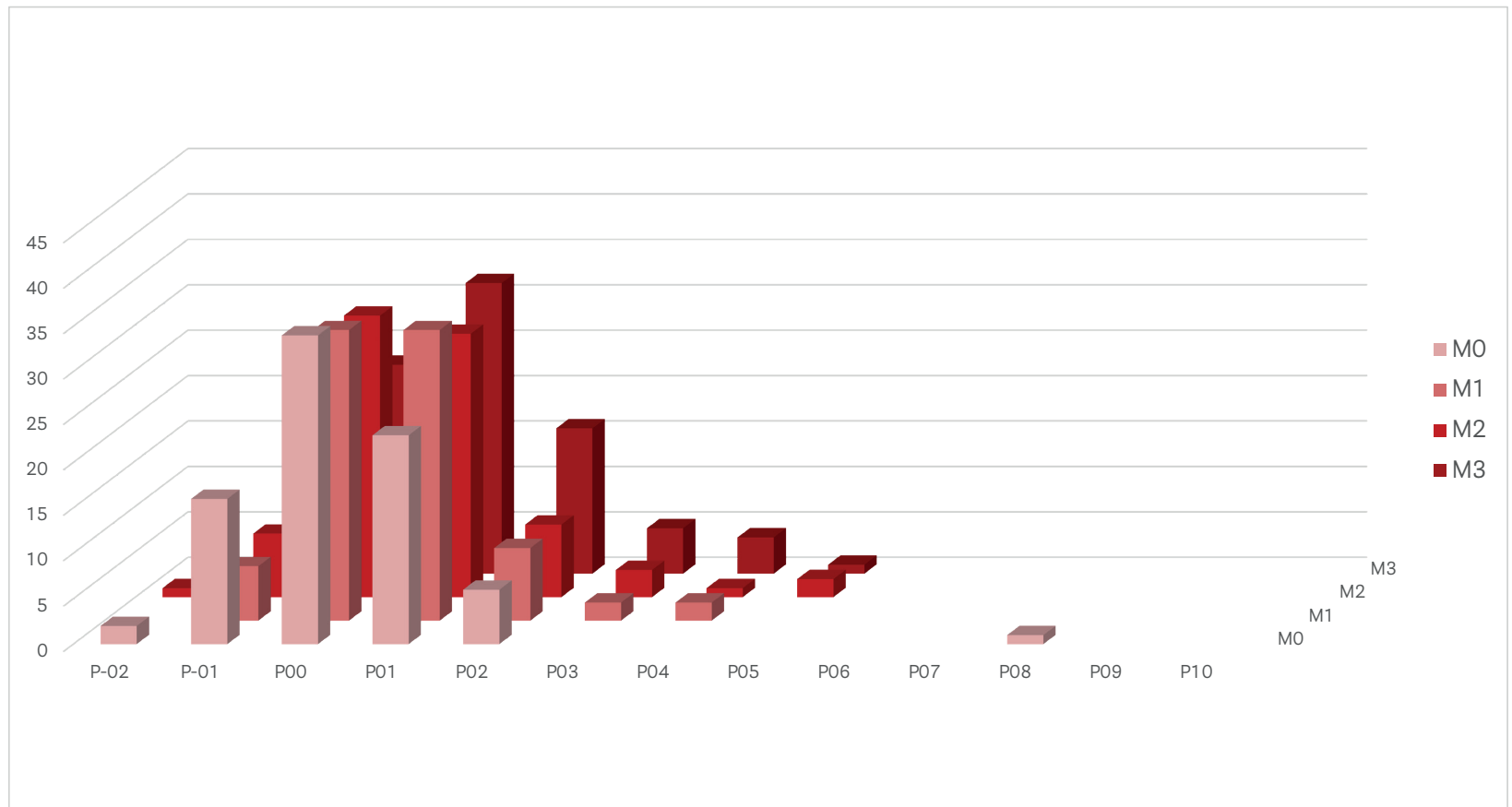


Figuur 7.8 geeft het aantal door de observatoren verkregen benchmarkscores van de beginnende docenten per meting weer. Hieruit is op te maken dat de observatoren in de loop der tijd meer beginnende docenten in hogere P-categorieën waarden. Ook is te

zien dat er tijdens de nulmeting een uitschieter in P08 te vinden is. Bij de eindmeting zijn duidelijk meer docenten in P01, P02, P03 en P04 gecategoriseerd dan bij de nulmeting.

Figuur 7.8

Aantal benchmarkscores van de observatoren per meetmoment, n=82

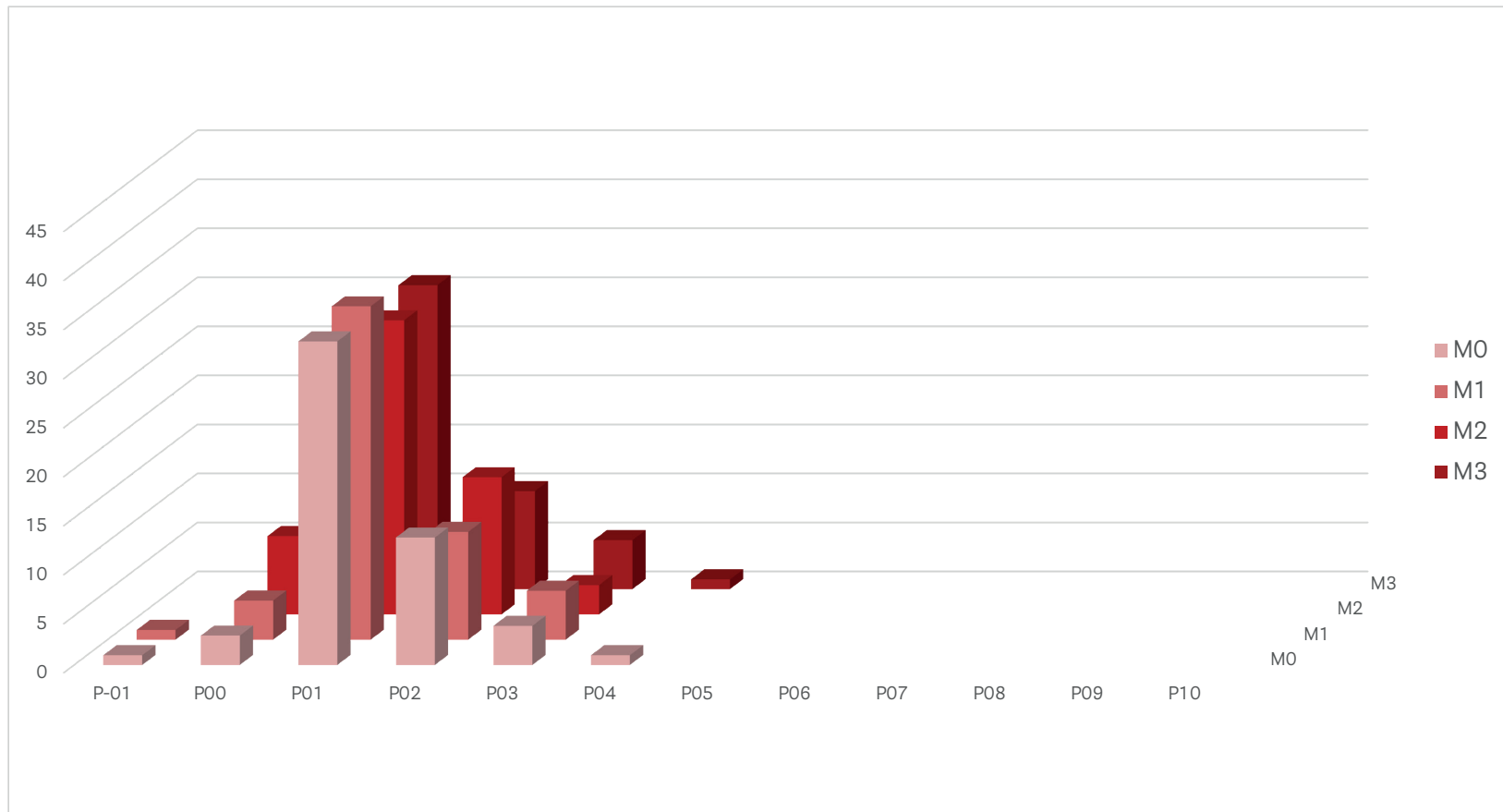


Figuur 7.9 geeft het aantal door de leerlingen verkregen benchmarkscores van de beginnende docenten per meting weer. Hieruit is op te maken dat de leerlingen in de loop der tijd meer beginnende docenten in hogere

P-categorieën waarden. Bij de eindmeting zijn meer docenten in P01 en P03 gecategoriseerd dan bij de nulmeting.

Figuur 7.9

Aantal benchmarkscores van de leerlingen per meetmoment, n=55



8

Psychologisch
welbevinden

Hier worden de uitkomsten van het stressonderzoek en van de overige psychologische onderzoeksvragen gerapporteerd. Wat betreft stress staat onderzoeksvraag 4 centraal:

- a. *Hoe kunnen stressoorzaken en -gevolgen voor (beginnende) docenten het beste worden gemeten?*
- b. *Wat is de relatie tussen stressoorzaken, stressgevolgen, docentgedrag en schoolverlating?*
- c. *Wat zijn de longitudinale effecten van inductie op stressoorzaken en -gevolgen?*
- d. *Hoe verschilt de beleving van zeer gestreste beroepsverlaters van de beleving van gestreste blijvers?*

8.1 Het meten van stress bij beginnende leraren

Beknpte Nederlandstalige samenvatting van Harmsen, Helms-Lorenz, Maulana, Van Veen & Van Veldhoven, 2019. Vertaald en samengevat door Els Lugthart.

De leraar heeft een complex beroep dat hoge eisen stelt aan het professionele niveau. Het wordt gezien als een stressvol beroep. Er is veel kennis over de oorzaken en gevolgen van werkstress, maar specifieke kennis over stress bij leraren in hun werksituatie ontbreekt. Om hier meer zicht op te krijgen, is onderzoek naar de oorzaken en gevolgen van stress bij leraren noodzakelijk. Die kennis is ook nodig om maatregelen te kunnen nemen om te voorkomen dat een op de vijf beginnende leraren het onderwijs verlaat.

Het probleem bij onderzoek naar stress bij leraren is dat de bestaande valide en betrouwbare meetinstrumenten stress niet breed genoeg meten om bruikbaar te zijn in de onderwijssituatie. Specifieke stressoren als rolambigüiteit, wangedrag van leerlingen en een slechte relatie met leerlingen, de supervisor of collega's komen in deze vragenlijsten niet aan bod. Daarom is voor dit onderzoek een vragenlijst ontwikkeld die speciaal geschikt is voor het meten van stressoorzaken en -gevolgen bij leraren. Uitgangspunt was de degelijke, veel gebruikte stressvragenlijst QEEW (Questionnaire on the Experience and Evaluation of Work), in het Nederlands VBBA ('Vragenlijst Beleving en Beoordeling van de Arbeid').

Om dit instrument te kunnen bijstellen, zijn twee onderzoeken gedaan. Het eerste onderzoek was gericht op het aanpassen van de QEEW voor het meten van algemene en specifieke oorzaken en gevolgen van stress bij beginnende leraren. Daarna is in een tweede onderzoek met kruisvalidatie gekeken of de bijgestelde vragenlijst, de QEEW-BT, dezelfde factorstructuur heeft, en is na het testen van de validiteit en schaalbaarheid de definitieve versie van de QEEW-BT samengesteld.

In het eerste onderzoek werd de QEEW stapsgewijs aangepast op basis van de gegevens van een steekproef onder 365 beginnende leraren van 52 scholen voor voortgezet onderwijs. Deze beginnende leraren hadden recentelijk hun lesbevoegdheid gehaald

of zouden die binnen een jaar halen en hadden niet meer dan drie jaar leservaring. Met behulp van een vragenlijst werd de leerlingen van een van de klassen waaraan de leraar les gaf gevraagd naar hun mening over het lesgeefgedrag van de leraar. Dat gaf een score op zes gebieden: 'veilig en stimulerend leerklimaat', 'efficiënt klasmanagement', 'duidelijke instructie', 'intensieve en activerende les', 'afstemmen van instructie en verwerking op verschillen' en 'aanleren van leerstrategieën'. De ontwikkeling van de leraren op deze gebieden werd gemeten aan de hand van het verschil tussen de gemiddelde scores van een klas in het eerste jaar en in het derde jaar. In totaal hebben in het eerste jaar meer dan 6.000 leerlingen deze vragenlijst ingevuld en in het derde jaar bijna 5.000.

De aanpassing van de QEEW bestond uit vier stappen. De vragenlijst meet stressoorzaken en -gevolgen in allerlei beroepen, dus de eerste stap was het selecteren van de specifieke schalen die relevant waren voor de situatie van beginnende leraren. Dat is gedaan door dezelfde schaalanalyses als in de oorspronkelijke vragenlijst toe te passen op de gegevens van de leraren, om te zien of dat uitmondt in dezelfde structuur. Dit bleek niet het geval. Een structuur van vier stressoorzaken en twee stressgevolgen kwam vaker voor, maar sommige subschalen hoorden nu bij een andere schaal dan die in de oorspronkelijke vragenlijst.

De volgende stap was het toepassen van een

regressieanalyse op de gegevens. Daarna zijn alleen die schalen geselecteerd die een significante relatie hadden met beroepsverlating bij leraren. Om het instrument zo gebruiksvriendelijk, beknopt en precies mogelijk te maken, moest ook het aantal items gereduceerd worden. Dit gebeurde in drie rondes. In de eerste ronde werden de items verwijderd die laag scoorden op de schaal. Daarna werd van de items met een identiek gemiddelde en een identieke inhoud het item verwijderd dat het minst schaalbaar was. De volgende stap was verwijdering van de items die weinig bijdroegen aan de schaalscore. Tot slot werden op basis van factoranalyses stapsgewijs die items verwijderd die niet goed bij een factor in te delen waren, mits de schaal consistent bleef bij verwijdering van het item en het aantal items in evenwicht was. Daarna werden items toegevoegd die in de literatuur over stress bij leraren werden genoemd als belangrijke oorzaken van stress bij leraren.

In de eerste analyses bleek geen van de schalen die verwijderd waren, significant samen te hangen met de veranderingen in waargenomen leraargedrag, zodat daar verder niet naar gekeken hoefde te worden.

Twee schalen hingen significant samen met beroepsverlating. Van die twee bleek de schaal 'onzekerheid over de toekomst' beroepsverlating te voorspellen. Deze schaal werd dan ook behouden, terwijl de andere schaal, 'veranderingen in taken', niet meer meegenomen werd.

In totaal zijn 22 schalen voor de QEEW-BT geselecteerd omdat ze een voorspellende waarde hadden voor beroepsverlating en/of deel uitmaakten van een hogere-orde-schaal. De schalen die afvielen, waren ‘inspanning’, ‘gebrek aan contact’, ‘gebrek aan carrièremogelijkheden’, ‘te lage beloning’ en ‘veranderingen in taken’.

Acht items werden verwijderd omdat ze niet eendimensionaal waren. Vier paar items voldeden niet aan de eis van onafhankelijkheid. Omdat drie van de vier inhoudelijk zeer verschillend waren, werden die niet verwijderd. Bij een van de vier paren werd het laagst scorende item verwijderd. Daarnaast werden nog twee items verwijderd omdat hun responscurves kruisten. In deze ronde werden twintig items verwijderd en in de laatste ronde nog eens zestien. Uiteindelijk werden in de QEEW-BT 129 items van QEEW gebruikt.

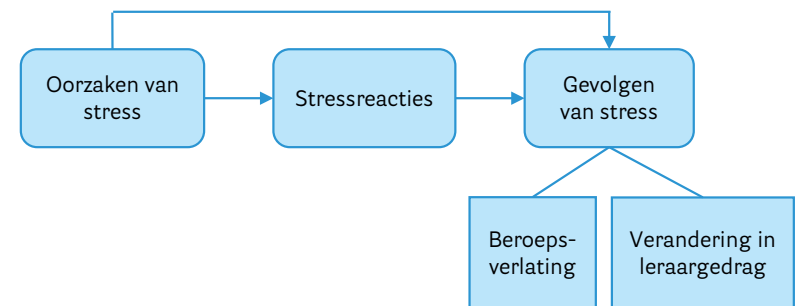
Op basis van de literatuur zijn de volgende factoren aangewezen als belangrijke veroorzakers van stress in de onderwijssituatie: de werkdruk van leraren (bijvoorbeeld grote klassen), ordeverstoring gedrag van leerlingen, slechte relaties op het werk (met leerlingen, collega's, supervisor), rolonduidelijkheid, te weinig autonomie en een slechte werksfeer op school. In de QEEW waren al items aanwezig voor rolonduidelijkheid, te weinig autonomie en slechte relaties met collega's en de supervisor. Voor de andere stressveroorzakers werden nog zesenvestig items toegevoegd.

De uiteindelijke vragenlijst is op een tweede steekproef (143 docenten van 61 voortgezet onderwijs-scholen) getest. De leraren ontvingen de vragenlijst digitaal en hadden drie maanden de tijd om deze in te vullen. Daarnaast hebben leerlingen van alle leraren het leraargedrag beoordeeld met de leerlingvragenlijst.

Gekeken is of de zesenvestig nieuwe items ook goed schaalbaar waren en of de schalen intern consistent waren. De validiteit van de nieuwe schalen werd nagegaan door de relatie met de waargenomen verandering in het gedrag van de leraar vast te stellen (zie figuur 8.1). Ten slotte werd de factorstructuur nog onderzocht.

Figuur 8.1

Relatie tussen stressoorzaken, stressreacties en gevolgen van stress



Op basis van de schaalbaarheid, de interne consistentie en de validiteit zijn vijf items van de nieuwe schalen en twee van de stressreactieschalen uit de lijst verwijderd. Wat betreft de oorzaken van stress was er een positieve relatie tussen de nieuwe schalen en de

schalen van de stressreacties, dus hoge scores op de stressveroorzakers vielen samen met hoge scores op de stressreactieschalen.

De schalen die een slechte relatie met leerlingen maten, bleken samen te hangen met een gebrek aan plezier in het werk, weinig betrokkenheid bij de organisatie, een hoog personeelsverloop, veel emoties tijdens het werk, vermoeidheid, behoefte aan herstel en slecht slapen. Ook was er een negatieve relatie met het waargenomen leraargedrag. Een slechte relatie met leerlingen heeft dus niet alleen een negatieve invloed op de resultaten en betrokkenheid van de leerlingen (zoals bekend), maar ook op de stressreacties van de leraar en het leraargedrag. Ook ordeverstoring gedrag van leerlingen beïnvloedt het leraargedrag negatief. Leerlingen lijken een belangrijke rol te spelen in de emoties en het werkplezier van beginnende docenten.

8.2 Relatie tussen stressorzaken, stressreacties, pedagogisch-didactisch handelen en schoolverlating

Beknopte Nederlandse samenvatting van Harmsen, Ruth, Helms-Lorenz, Maulana & Van Veen, 2018. Vertaald en samengevat door Els Lugthart.

Het onderwijs is een stressvol vakgebied. In Nederland heeft een op de vijf leraren last van burn-outverschijnselen. Vooral beginnende leraren ondervinden in hun eerste jaar grote spanningen.

Onderzoek naar de relatie tussen stress en het leraargedrag is schaars en kijkt meestal naar de intentie om de school te verlaten in plaats van naar de daadwerkelijke schoolverlating. Hoewel onze kennis over stress bij leraren een indicatie geeft van de rol van stressfactoren voor zaken als welzijn en uitval, is de relatie tussen stress bij leraren, leraargedrag en schoolverlating niet eenduidig, omdat het onderzoek naar deze variabelen zo versnipperd is.

Om deze leemte op te vullen, richt dit onderzoek zich op de relatie tussen stress (oorzaak en gevolg), lesgeefgedrag en daadwerkelijke beroepsverlating door (vooral beginnende) leraren.

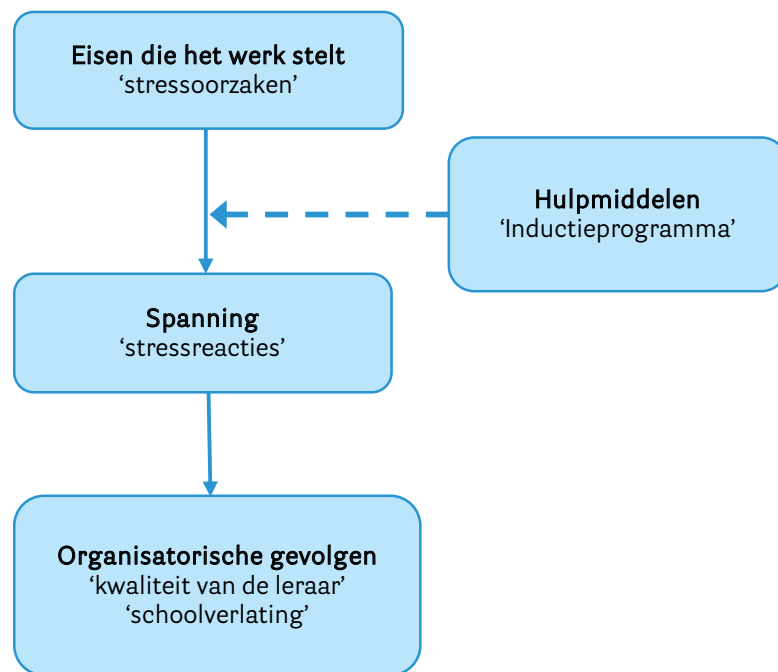
Stress bij leraren heeft twee componenten: oorzaken van stress (stressors) en stressreacties. Stressors hebben betrekking op verschillende aspecten van de inhoud van het werk en de werksituatie, die van invloed zijn op de cognitie, motivatie en emotie van de leraar. Hoe de werknemer die stressor beleeft/ervaart, noemen we de stressreactie.

Voor de relatie tussen stressorzaken, stressreacties, leraargedrag en schoolverlating is het Job Demands-Resources-model (JD-R-model) van Bakker en Demerouti (2007) een nuttig hulpmiddel. Dit geeft een goed beeld van de relatie tussen de kenmerken van het werk, het welzijn van de leraar en de organisatorische gevolgen. Naast stressorzaken, stressreacties en organisatorische gevolgen wordt er in het model ook een

verband gelegd met de hulpmiddelen voor wat betreft fysieke, psychologische, sociale en organisatorische aspecten van het werk die functioneel zijn voor het bereiken van de doelen, het verlagen van de eisen en de daarmee gepaard gaande fysieke en psychologische vereisten en het bevorderen van persoonlijke groei, leren en ontwikkeling. Omdat inductieprogramma's de professionele ontwikkeling bevorderen door middel van feedback en sociale ondersteuning in de vorm van mentorprogramma's en intervisiebijeenkomsten van beginnende leraren, kunnen ze gezien worden als een hulpmiddel.

Figuur 8.2

Conceptueel stressmodel gebaseerd op het Job Demands-Resources-model van Bakker en Demerouti (2007)



Het model veronderstelt dat veeleisend werk kan leiden tot geestelijke en fysieke uitputting van de werknemers', dat weer kan leiden tot psychologische spanningen, bijvoorbeeld werkgerelateerde angst, uitputting en ontevredenheid. Deze spanningen kunnen op hun beurt weer leiden tot slecht organisatorisch functioneren, zoals slecht presteren, problemen met de gezondheid en afwezigheid.

Leraren hebben dagelijks te maken met een grote verscheidenheid aan stressveroorzakers. In veel onderzoeken worden stressoren gevonden, zoals hoge eisen aan het werk, wangedrag van leerlingen, slechte werkomstandigheden, slechte werkrelaties, rolconflicten, onduidelijke rollen, gebrek aan autonomie, slechte sfeer op school en gebrek aan ontwikkelmogelijkheden. Leerlinggedrag en hoge taakeisen worden het meest belastend gevonden, vooral door beginnende leraren.

Deze stressoren hangen samen met stressreacties. In een meta-analyse van 65 onderzoeken werd een matige relatie gevonden tussen externe stressoren (b.v. leerlinggedrag) en negatieve emoties. Ook in een ander onderzoek werd het belang van goede relaties tussen leraar en leerling voor het welzijn van de leraar benadrukt. In een recent onderzoek, waarin met name werd gekeken naar stressoren en stressreacties bij beginnende leraren, kwamen als belangrijke stressoren ook hoge taakeisen,

negatieve sociale factoren, negatieve organisatorische factoren, gebrek aan ontwikkelingsmogelijkheden en negatieve leerlingfactoren naar voren. Belangrijke reacties op stress waren spanning, ontevredenheid en negatieve emoties. Hoge taakeisen, gebrek aan leermogelijkheden, gebrek aan autonomie en invloed, en gebrek aan sociale ondersteuning en ondersteuning vanuit de organisatie veroorzaakten spanning en ontevredenheid bij de beginnende leraren. Een slechte relatie met leerlingen en ordeverstoring gedrag van leerlingen zorgden voor meer spanning, ontevredenheid en negatieve emoties. Het is dan ook te verwachten dat stressoren positief correleren met stressreacties.

In onderzoek naar de relatie tussen stressreacties en werkprestaties worden over het algemeen positieve maar zwakke relaties gevonden tussen stressreacties en werkprestaties. Verondersteld wordt dat stressoren via negatieve emoties een indirect effect op de werkprestatie hebben. Onderzoek naar de relatie tussen stressreacties en daadwerkelijk leraargedrag is schaars, want het onderzoek is meestal gericht op waargenomen gedrag.

Stress en schoolverlating zijn in veel westerse landen een groot probleem. In Nederland vertrekt ongeveer 15% van de beginnende leraren. Onderzoek naar de relatie tussen stress en schoolverlating is ook schaars, omdat onderzoek meestal gericht is op de intentie om te stoppen. Uit interviews met

uitgetreden leraren, blijkt dat hoge eisen, gebrek aan ondersteuning, gebrek aan leermogelijkheden, slechte werkomstandigheden, gebrek aan plezier in het werk en wangedrag van leerlingen onderdeel zijn van de redenen voor het vertrek.

De oorzaken van stress correleren positief met stressreacties, die negatief geassocieerd worden met leraargedrag en positief met schoolverlating. Het blijft echter onduidelijk welke specifieke stressoren een positieve relatie hebben met welke specifieke stressreacties, en welke stressreacties een positieve relatie hebben met schoolverlating.

Deze relaties zijn onderzocht aan de hand van de gegevens van 143 beginnende leraren van 61 verschillende scholen voor voortgezet onderwijs met een inductieprogramma. De inductieprogramma's bestonden uit beperking van de werkdruk, ondersteuning van effectief leraargedrag, bevordering van inburgering op school en ondersteuning van professionele ontwikkeling. Met een valide en betrouwbare vragenlijst (Vragenlijst Beleving en Beoordeling van de Arbeid voor beginnende leraren) zijn vijf stressoren en drie stressreacties gemeten. Het leraargedrag is door getrainde observatoren gemeten met behulp van de ICALT-observatielijst (International Comparative Analysis of Learning and Teaching), die zes domeinen van leraargedrag meet. Als leraren binnen het jaar van het onderzoek hun eerste baan als leraar

verlieten, werd dat geregistreerd als schoolverlating.

In de betrouwbaarheidsanalyses bleken alle schalen betrouwbaar. Verder bleek dat de leraren veel stress kregen door negatieve leerling- en organisatiekenmerken. Zes leraren verlieten hun school of het beroep. Alle stressoorzaken correleren significant met de stressreacties: ontevredenheid en spanning. Alleen de factor 'negatieve emoties' correleert met organisatie- en leerlingkenmerken. Negatieve emoties hangen significant samen met leraargedrag.

Met behulp van structurele vergelijkingsmodellen is de relatie tussen stressoorzaken, stressreacties en leraargedrag en de relatie tussen stressoorzaken, stressreacties en schoolverlating geanalyseerd.

Heteerstemodel laat zien dat hoge psychologische werkeisen en negatieve leerlingkenmerken positief samenhangen met spanning. Hoe meer eisen en negatieve leerlingkenmerken de leraar ervaart, hoe meer spanning hij/zij heeft. Hetzelfde geldt voor negatieve emoties en negatieve leerlingkenmerken. Hoe slechter de relatie met de leerlingen is en hoe slechter de leerlingen zich gedragen, hoe negatiever de leraar het werk ervaart en hoe minder plezier hij/zij erin heeft. Ook is de leraar ontevredener bij meer negatieve sociale kenmerken en negatieve leerlingkenmerken.

Tussen stressreacties en leraargedrag blijken dezelfde soort relaties te bestaan. Beginnende leraren die tijdens het werk meer negatieve emoties hadden,

scoorden significant slechter op gedragingen in de domeinen 'veilig en stimulerend leerklimaat', 'efficiënt klasmanagement', 'duidelijke instructie' en 'activerend leren'.

In het tweede model werd uitgegaan van alle significante relaties tussen stressoorzaken en stressreacties uit het eerste model, waarna alleen stressreacties meegenomen werden die een significante relatie hadden met schoolverlating. Ontevredenheid bleek samen te hangen met schoolverlating: beginnende leraren die erg ontevreden zijn, hebben 1,61 keer meer kans om de school of het beroep te verlaten dan minder ontevreden leraren.

Conclusie: Alle vijf stressoorzaken (hoge psychologische eisen aan het werk, negatieve sociale kenmerken, negatieve organisatieaspecten, gebrek aan ontwikkelingsmogelijkheden en negatieve leerlingaspecten) hangen significant positief samen met een of meer stressreacties. Maar van de stressoorzaken gezamenlijk blijken hoge psychologische eisen aan het werk, negatieve leerlingaspecten en negatieve sociale aspecten sterkere en stabielere voorspellers van stressreacties.

Negatieve leerlingaspecten hangen significant positief samen met spanning, negatieve emoties en ontevredenheid, en hoge psychologische eisen aan het werk hangen sterk positief samen met spanning.

Negatieve sociale aspecten blijken sterkere en

stabielere voorspellers van ontevredenheid, terwijl hoge psychologische eisen aan het werk sterkere voorspellers van spanning zijn. Ontevredenheid is sterk positief gerelateerd aan schoolverlating. Spanning blijkt helemaal niet gerelateerd aan schoolverlating of leraargedrag, wat een gevolg zou kunnen zijn van een vermindering van de werkdruk door de inductieprogramma's. Ook kan het zijn dat de tijd te kort is om die reactie op te roepen en dat daar een langere periode van spanning voor nodig is. Dit kan ook een verklaring zijn voor het ontbreken van een significante relatie tussen negatieve emoties en schoolverlating. Uit recent onderzoek is gebleken dat leraren met minder risico op stress, in vergelijking met leraren die meer risico hadden op stress, drie keer zo vaak een gereduceerd rooster (verminderde werkdruk) hadden, vaker seminars bijwoonden, ondersteunende communicatie kregen van de teamleider, tijd kregen voor gemeenschappelijke planning en vaker extra hulp kregen.

Omdat de relatie met leerlingen zo belangrijk is voor leraren, zal de nadruk moeten liggen op verbetering van de leraar-leerlingrelatie om leraarstress, schoolverlating en het negatieve effect van stress te verminderen. Leren omgaan met ordeverstoring gedrag van leerlingen en het effectief verbeteren van de relatie met de leerlingen zou een groot deel van de ontevredenheid kunnen wegnemen.

8.3 Longitudinale effecten van inductie op stress bij beginnende leraren

Beknopte Nederlandse samenvatting van Harmsen, Helms-Lorenz, Maulana & Van Veen, 2018. Vertaald en samengevat door Els Lugthart.

Het leraarschap is een stressvol beroep en beginnende leraren hebben meer last van de druk van het beroep dan ervaren leraren. Hoewel er al decennialang onderzoek wordt gedaan naar stress en stressinterventies, ervaren veel docenten nog steeds zware stress. Stress heeft een slechte invloed op het welzijn en het gedrag van de leraar. Ook zorgt stress ervoor dat docenten het onderwijs verlaten en is het slecht voor de leerlingprestaties.

Soms krijgen beginnende leraren professionele ondersteuning in de vorm van inductieprogramma's die een soepelere overgang van opleiding naar beroep beogen. Deze programma's omvatten meestal een of meer van de volgende componenten: beperking van de werkdruk, ondersteuning van effectief leraargedrag, bevorderen van inburgering op school en ondersteuning van professionele ontwikkeling.

Beginnende leraren die een inductieprogramma aangeboden krijgen, blijken minder stress te ondervinden dan leraren die geen inductieprogramma aangeboden krijgen. Het is echter nog niet duidelijk welke onderdelen van de programma's daarvoor verantwoordelijk zijn en standaard in een inductieprogramma opgenomen

zouden moeten worden. Dit driejarige longitudinale onderzoek is gericht op deze vraag. Er wordt gekeken hoe stress zich bij beginnende leraren ontwikkelt en welke inductie-elementen van invloed zijn op de stress die men gedurende de eerste drie jaar ervaart. Daarbij worden twee stressdimensies onderscheiden: veroorzakers van stress (stressors) en stressreacties. Stressors zijn die aspecten van het werk die de leraar op een cognitief, motivationeel en/of emotioneel niveau beïnvloeden. Stressreacties zijn de percepties van de docenten van de stressors.

Belangrijke stressfactoren die in recent onderzoek naar voren komen en die belangrijk zijn om in dit onderzoek te meten, zijn:

Stressors:

- hoge psychologische taakeisen (werkdruk, werktempo, aantal lesuren, rolconflicten, enz.);
- negatieve sociale aspecten (slechte relaties met collega's en/of supervisor, slecht schoolklimaat, enz.);
- negatieve leerlingaspecten (slechte relaties met leerlingen, probleemgedrag van leerlingen, enz.).

Stressreacties:

- spanning (piekeren, slecht slapen, vermoeidheid tijdens het werk);
- ontevredenheid (gebrek aan betrokkenheid bij de organisatie, veel verloop, enz.);
- negatieve emoties (emotionele reacties, gebrek aan plezier in het werk).

Het Job Demands-Resources-model (JD-R-model) van Bakker en Demerouti (2007) is een goed model voor het in kaart brengen van de wisselwerking tussen stressors, inductie en stressreacties. De relatie tussen kenmerken van het werk, het welzijn van de docent en organisatorische gevolgen is hierin duidelijk te zien. Daarbij spelen twee belangrijke psychologische processen een rol: het energetische proces (de relatie tussen de taakeisen, beschikbare middelen of het gebrek hieraan, spanning en organisatorische gevolgen) en het motivatieproces (hulpbronnen, motivatie die leidt tot een hoge werkbetrokkenheid, weinig cynisme en uitstekende prestaties).

Bij taakeisen gaat het om de fysieke, psychologische, sociale of organisatorische aspecten van het werk die aanhoudend fysieke, cognitieve en/of emotionele inspanningen of vaardigheden vereisen, bijvoorbeeld veel lesuren. Taakeisen zijn niet automatisch stressvol, maar kunnen stress veroorzaken als ze meer van iemand vragen dan die persoon aankan. Bij hulpbronnen gaat het om fysieke, psychologische, sociale of organisatorische aspecten van het werk die 1) functioneel zijn om de werkgerelateerde doelen te halen, 2) leiden tot vermindering van de taakeisen en de daarmee samenhangende fysiologische en psychologische belasting, en 3) persoonlijke groei en ontwikkeling stimuleren. Inductieprogramma's bieden beginnende leraren ondersteuning en kunnen worden

beschouwd als hulpbronnen.

Volgens het JD-R-model kunnen hoge taakeisen zorgen voor uitputting en zo psychologische spanning veroorzaken (bijvoorbeeld ontevredenheid en vermoeidheid). Het conceptuele model relateert hoge taakeisen aan stressreacties: negatieve emoties, ontevredenheid en spanning. Psychologische spanning kan vervolgens leiden tot slechte organisatorische gevolgen, zoals absentie, slechte prestaties en gezondheidsproblemen. In verscheidene onderzoeken met betrekking tot het onderwijs is bewijs voor deze processen gevonden.

Dit onderzoek is gericht op drie vragen: 1) Wat is de invloed van stressors die beginnende leraren ervaren op de professionele praktijk? Veranderen de waargenomen stressorzaken in de loop der tijd? 2) Wat is de invloed van stressreacties die beginnende leraren ervaren op de professionele praktijk? Veranderen de waargenomen stressreacties in de loop der tijd? 3) Voorspellen inductie-elementen in het eerste jaar van het werk stressors en stressreacties van beginnende leerkrachten aan het einde van het eerste jaar en in de loop der tijd?

De steekproef bestond uit 393 leraren van 70 middelbare scholen in Nederland. De gebruikte gegevens over stress en inductie waren op drie meetmomenten in drie opeenvolgende jaren verkregen. Stressors en stressreacties zijn gemeten met behulp van

een aangepaste valide versie van de VBBA ('Vragenlijst beleving en beoordeling van de arbeid'), ontwikkeld door Van Veldhoven en Meijman (1994). Daarbij zijn de volgende variabelen gemeten: de stressors 'hoge psychologische taakeisen, negatieve sociale aspecten en negatieve leerlingkenmerken/aspecten' en de stressreacties 'ontevredenheid, spanning en negatieve emoties'. De onderdelen van de inductie zijn aan het eind van het eerste schooljaar gemeten met behulp van de begeleidingsmonitor, die de mate van ondersteunende activiteiten meet voor 1) werkdrukreductie, 2) inburgering op school, 3) effectief leraargedrag, en 4) professionele ontwikkeling. De gegevens zijn geanalyseerd met behulp van beschrijvende statistiek, betrouwbaarheidsanalyses en longitudinale invariantietesten.

De resultaten wijzen uit dat de stressor 'hoge psychologische taakeisen' in de loop der tijd significant toenam, de stressor 'negatieve sociale aspecten' relatief stabiel bleef, en de stressor 'negatieve leerlingkenmerken/aspecten' significant afnam. De stressreacties 'ontevredenheid, spanning en negatieve emoties' bleven tamelijk stabiel.

Uit de analyse met behulp van het Multivariate Latent Growth Curve-model (MLGM) bleek dat leraren in het algemeen in de loop der tijd een toename van de stressor 'hoge psychologische taakeisen' rapporteerden. Bij de eerste meting aan het eind van het eerste jaar was er op deze variabele al sprake van aanzienlijke variatie

tussen de leraren, maar er waren ook aanzienlijke verschillen in de verandering gedurende de jaren 1, 2 en 3 mbt 'hoge psychologische taakeisen'.

De scores op de stressor 'negatieve sociale aspecten' veranderden in de loop der tijd niet, maar bij de eerste meting was er wel een significant verschil tussen leraren onderling, en dat bleef zo in het tweede en derde jaar.

De stressor 'negatieve leerlingaspecten' scoorde in de loop der tijd steeds lager. Ook hier was bij de eerste meting sprake van een aanzienlijke variatie tussen de leraren, maar er was geen variatie in de scores in de loop der tijd.

Ook de verandering van de stressreacties in de loop van de drie jaar is onderzocht. De resultaten wijzen op een significante toename van de ontevredenheid in de loop der tijd. Bij de eerste meting bestond aanzienlijke variatie tussen leraren voor alle drie de stressreacties. Maar tussen de leraren onderling blijkt in de loop van de drie jaar alleen verschil te zijn wat betreft de verandering van de ontevredenheid.

Het uiteindelijke MLGM van de invloed van elementen van het inductieprogramma op stressors en stressreacties laat zien dat werkdrukreductie een significante invloed heeft op het verminderen van de waargenomen hoge psychologische taakeisen, negatieve sociale aspecten, spanning, negatieve emoties en ontevredenheid.

Het stimuleren van inburgering op school lijkt vooral te leiden tot een vermindering van de ontevredenheid aan het eind van het eerste jaar. Stimulering van effectief leraargedrag leidt tot minder negatieve emoties en ontevredenheid. Stimulering van de professionele ontwikkeling van beginnende docenten hangt echter niet samen met de toestand van de stressors of stressreacties, of veranderingen daarin.

8.4 Gevoel van eigenbekwaamheid, enthousiasme en motivatie voor leraarschap

Onderzoeksvraag 5: Hebben beginnende leraren die deelnemen aan goed geïmplementeerde inductiearrangementen na drie jaar:

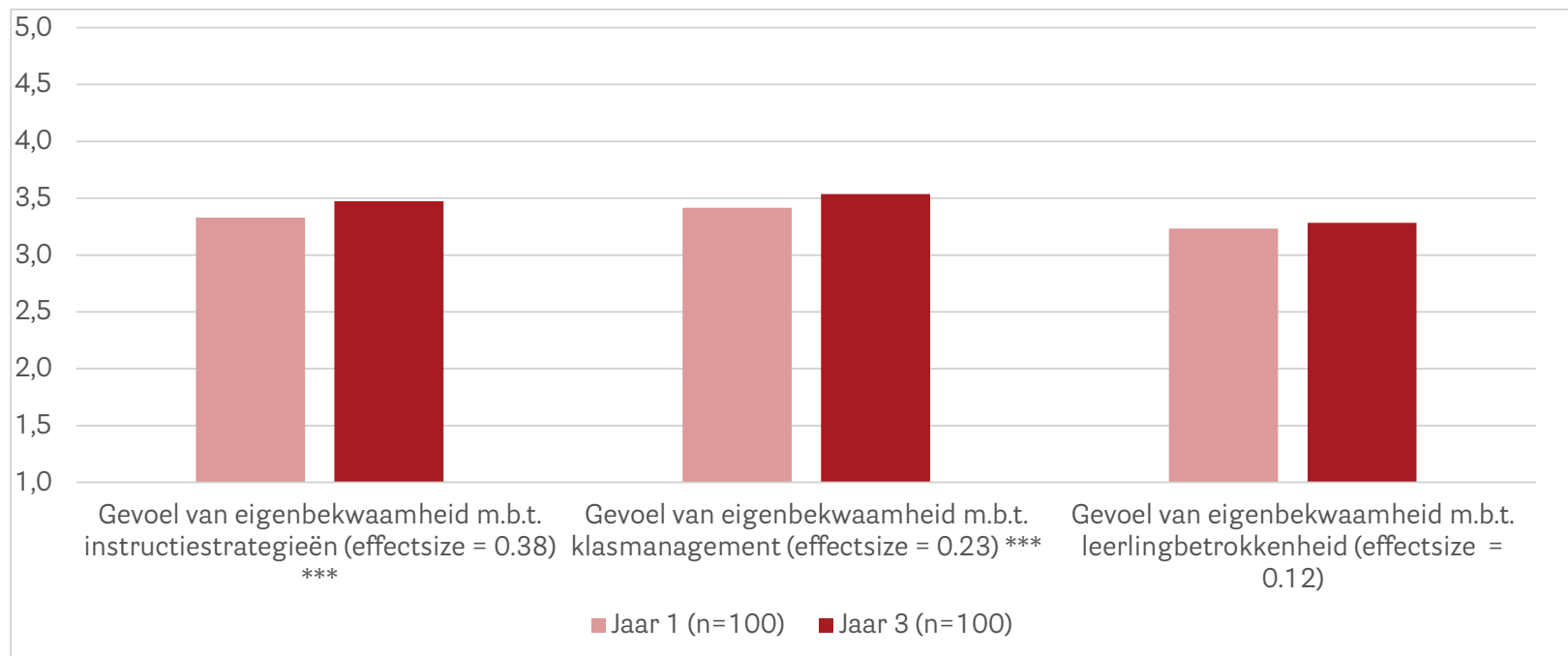
- a. meer gevoel van eigenbekwaamheid in het functioneren in de klas?*
- b. meer motivatie om les te geven?*
- c. meer enthousiasme voor het lesgeven?*

Voor deze variabelen zijn geen landelijke vergelijkingen mogelijk omdat deze gegevens alleen in het noorden zijn verzameld. Beginnende docenten in het noorden melden bij aanvang onderling vergelijkbare waardes (rond 3,4 op een schaal van 5) voor vertrouwen in het eigen kunnen (gevoel van eigenbekwaamheid) met betrekking tot 'instructiestrategieën', 'klasmanagement' en 'leerlingen betrekken bij de les'. Na drie jaar verbetert

het vertrouwen in het eigen kunnen met betrekking tot 'instructiestrategieën', 'klasmanagement' (kleine effectgroottes) en het 'betrekken van leerlingen bij de les' (figuur 8.6).

Figuur 8.6

Conceptueel stressmodel gebaseerd op het Job Demands-Resources-model van Bakker en Demerouti (2007)
(Meting voorjaar jaar 1 vs. meting voorjaar jaar 3: *** $p < 0.01$, ** $p < 0.05$, * $p < 0.10$)



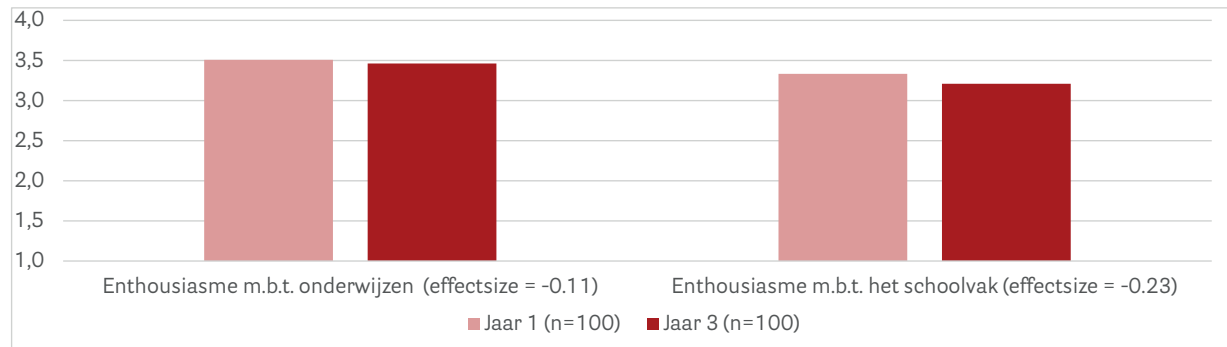
Beginnende docenten geven bij aanvang gemiddeld hoge scores voor enthousiasme voor 'het lesgeven' en

'het schoolvak'. Dit enthousiasme neemt tussen jaar 1 en 3 licht af (figuur 8.7).

Figuur 8.7

Ontwikkeling van enthousiasme

(Meting voorjaar jaar 1 vs. meting voorjaar jaar 3: *** $p < 0.01$, ** $p < 0.05$, * $p < 0.10$)



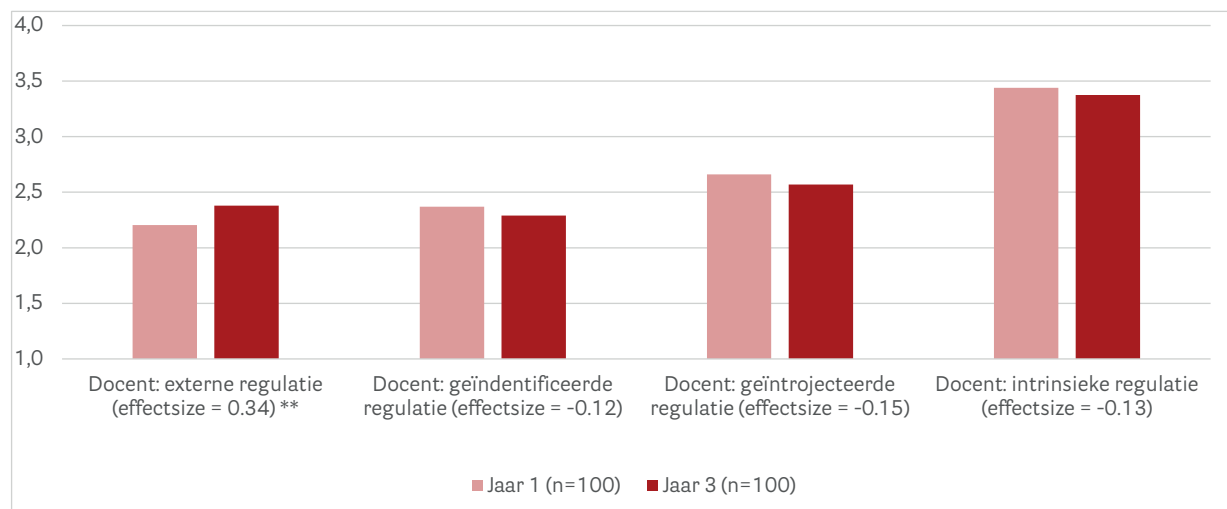
Uit figuur 8.8 blijkt dat de intrinsieke motivatie van de beginnende docenten gemiddeld genomen hoger is dan de extrinsieke motivatie bij aanvang en na drie jaar. Hierbij geldt dat een beginnende docent zowel intrinsiek als extrinsiek gemotiveerd kan zijn. Wat verder opvalt,

is dat de extrinsieke motivatie gedurende de drie jaar toeneemt (kleine effectgrootte) en dat de intrinsieke motivatie in dezelfde periode heel licht afneemt. De tussenvormen van motivatie nemen tussen jaar 1 en jaar 3 eveneens licht af.

Figuur 8.8

Ontwikkeling van motivatie

(Meting voorjaar jaar 1 vs. meting voorjaar jaar 3: *** $p < 0.01$, ** $p < 0.05$, * $p < 0.10$)



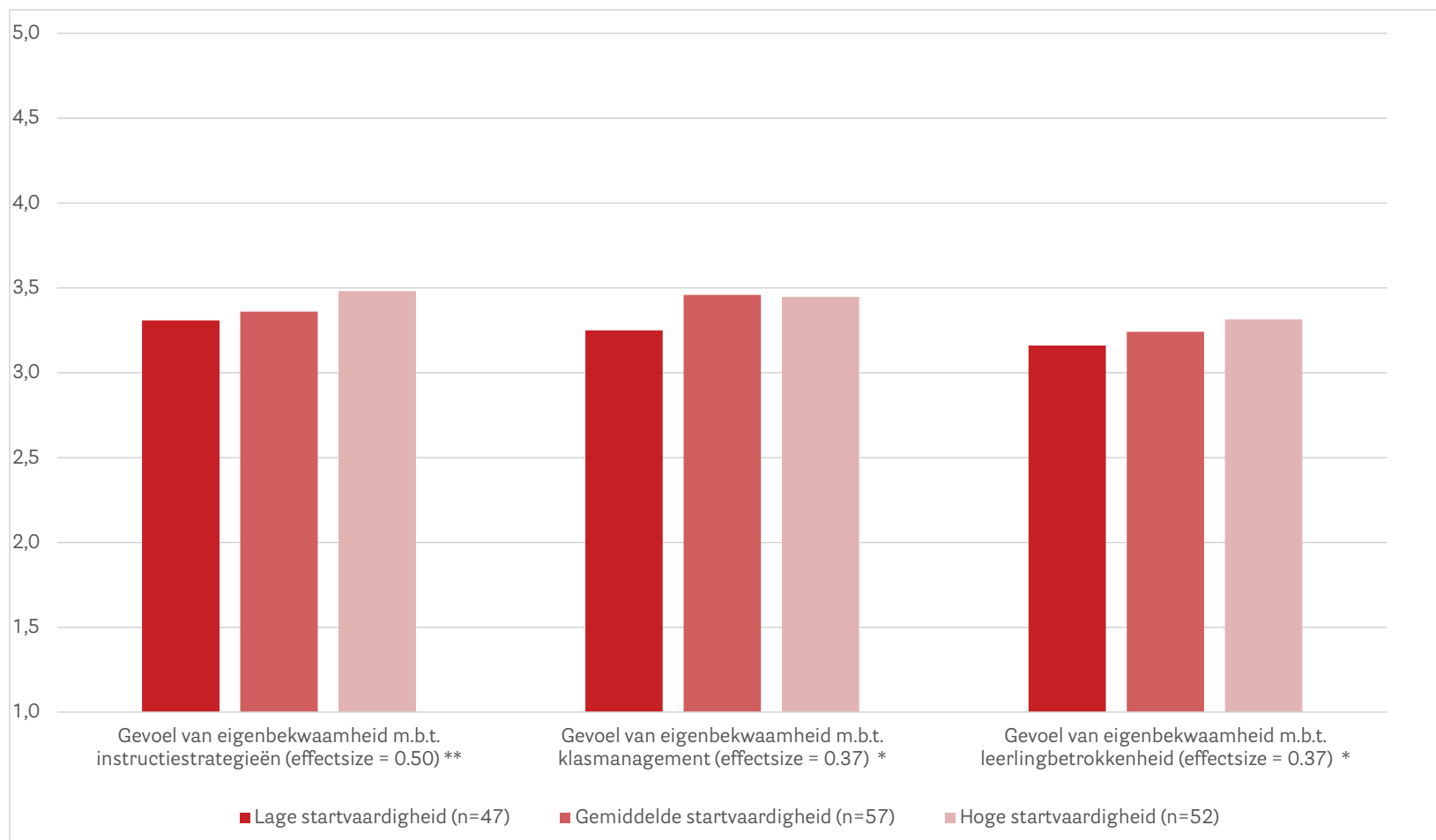
Beginnende docenten met hoge startvaardigheden melden hogere scores voor hun gevoel van eigenbekwaamheid met betrekking tot 'instructiestrategieën' en 'klasmanagement'. Deze verschillen zijn niet groot, maar wel significant. Het verschil in het gevoel van eigenbekwaamheid ten

aanzien van 'het betrekken van leerlingen bij de les' tussen beginnende docenten met hoge versus lage startvaardigheden is marginaal, waarbij dat verschil in het voordeel uitpakt van beginnende docenten met hoge startvaardigheden (figuur 8.9).

Figuur 8.9

Gevoel van eigenbekwaamheid jaar 1, naar startvaardigheid

(Hoge vs. lage startvaardigheid: *** $p < 0.01$, ** $p < 0.05$, * $p < 0.10$. Effectsize betreft M0 vs. M3.)

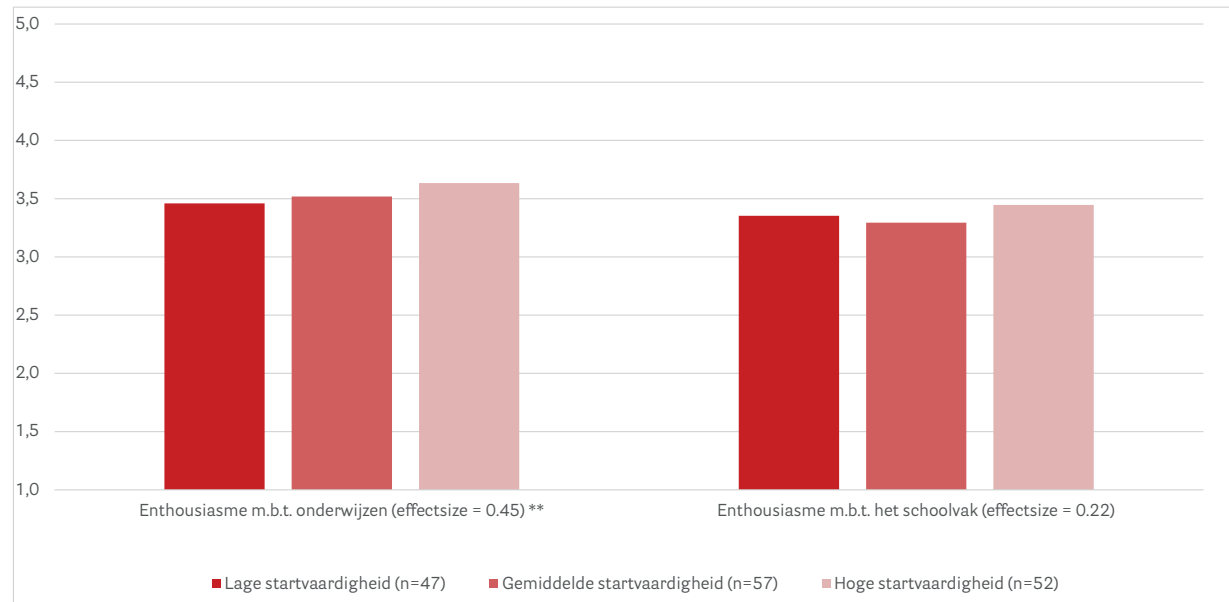


Beginnende docenten met hoge startvaardigheden melden hogere scores wat betreft enthousiasme voor het lesgeven (figuur 8.10). Deze verschillen zijn niet groot,

Figuur 8.10

Enthousiasme jaar 1, naar startvaardigheid

(Hoge vs. lage startvaardigheid: *** $p < 0.01$, ** $p < 0.05$, * $p < 0.10$)



Beginnende docenten met hoge startvaardigheden melden voor alle gemeten soorten motivatie even

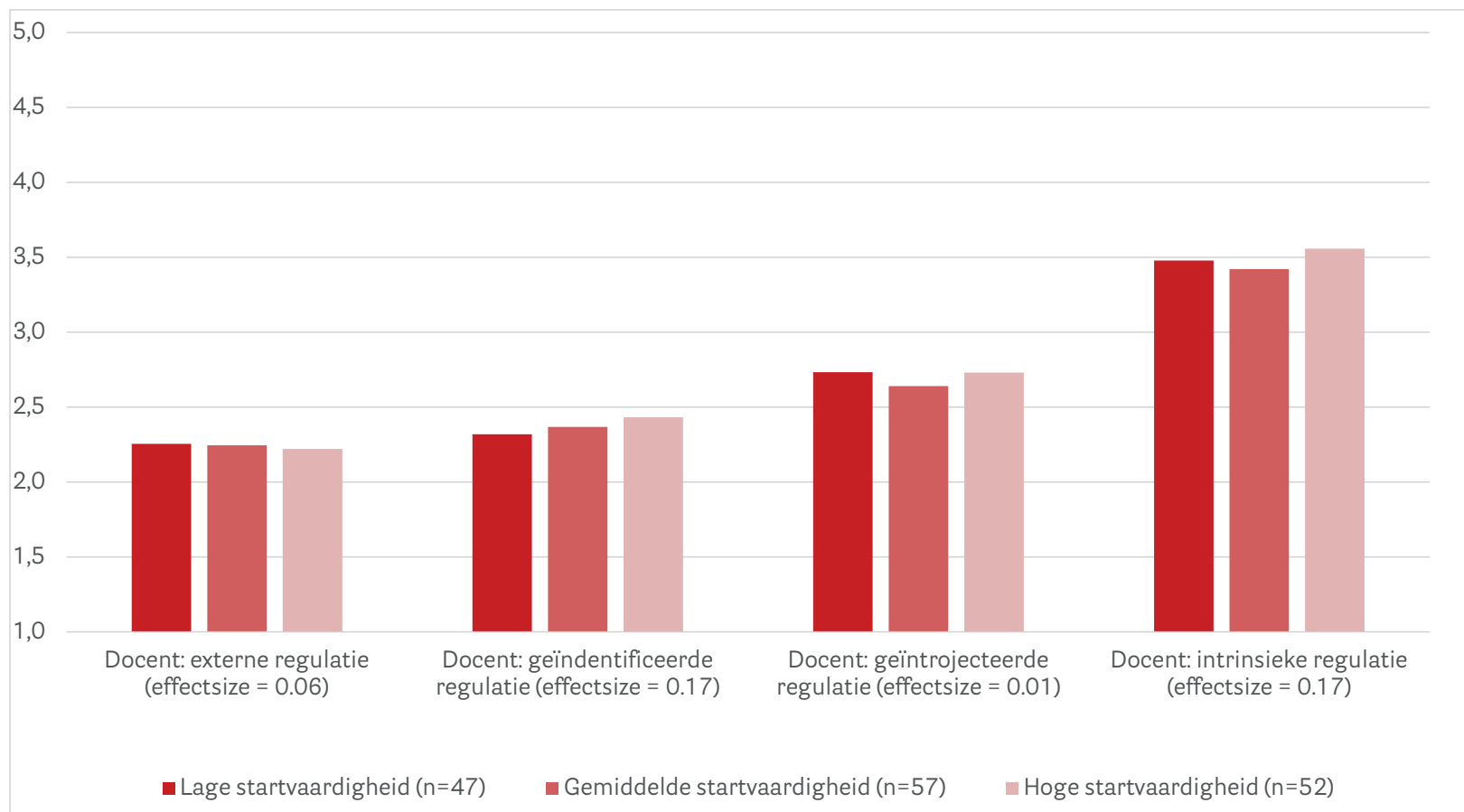
maar wel significant. Tussen deze vaardigheidsgroepen bestaan geen verschillen wat betreft enthousiasme voor het vak.

hoge scores als beginnende docenten met lage startvaardigheden (figuur 8.11).

Figuur 8.11

Motivatie jaar 1, naar startvaardigheid

(Hoge vs. lage startvaardigheid: *** $p < 0.01$, ** $p < 0.05$, * $p < 0.10$)

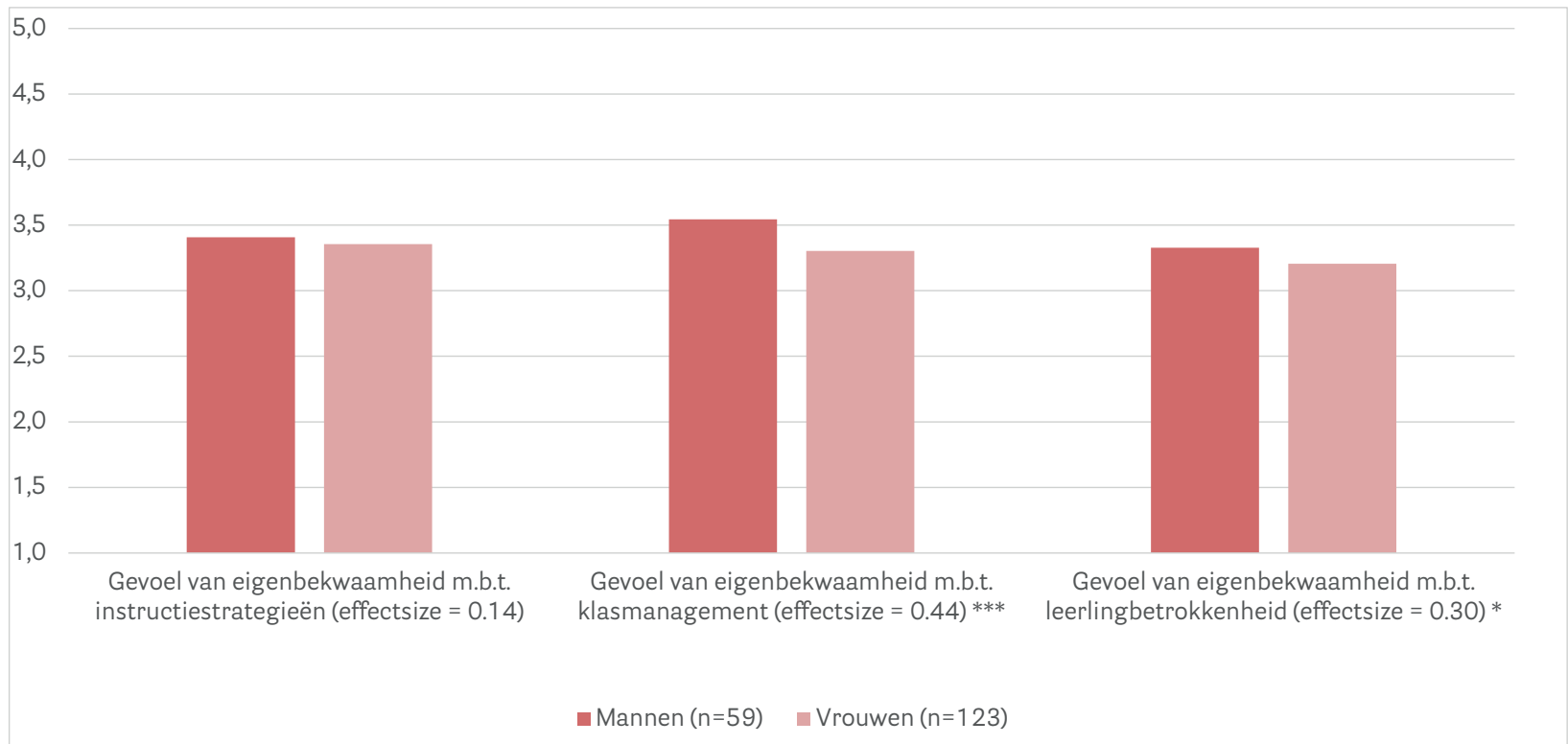


Mannelijke beginnende docenten ervaren een even groot gevoel van eigenbekwaamheid met betrekking tot 'instructiestrategieën' als vrouwelijke beginnende docenten. Wat betreft 'klasmanagement' scoren de mannelijke beginnende docenten bij aanvang hoger dan

de vrouwelijke beginnende docenten. Het verschil tussen mannen en vrouwen in het gevoel van eigenbekwaamheid ten aanzien van 'het betrekken van leerlingen bij de les' is marginaal, waarbij dat verschil licht gunstig uitpakt voor de mannelijke beginnende docenten (figuur 8.12).

Figuur 8.12

Gevoel van eigenbekwaamheid jaar 1, naar geslacht
(Mannen vs. vrouwen: *** $p < 0.01$, ** $p < 0.05$, * $p < 0.10$)



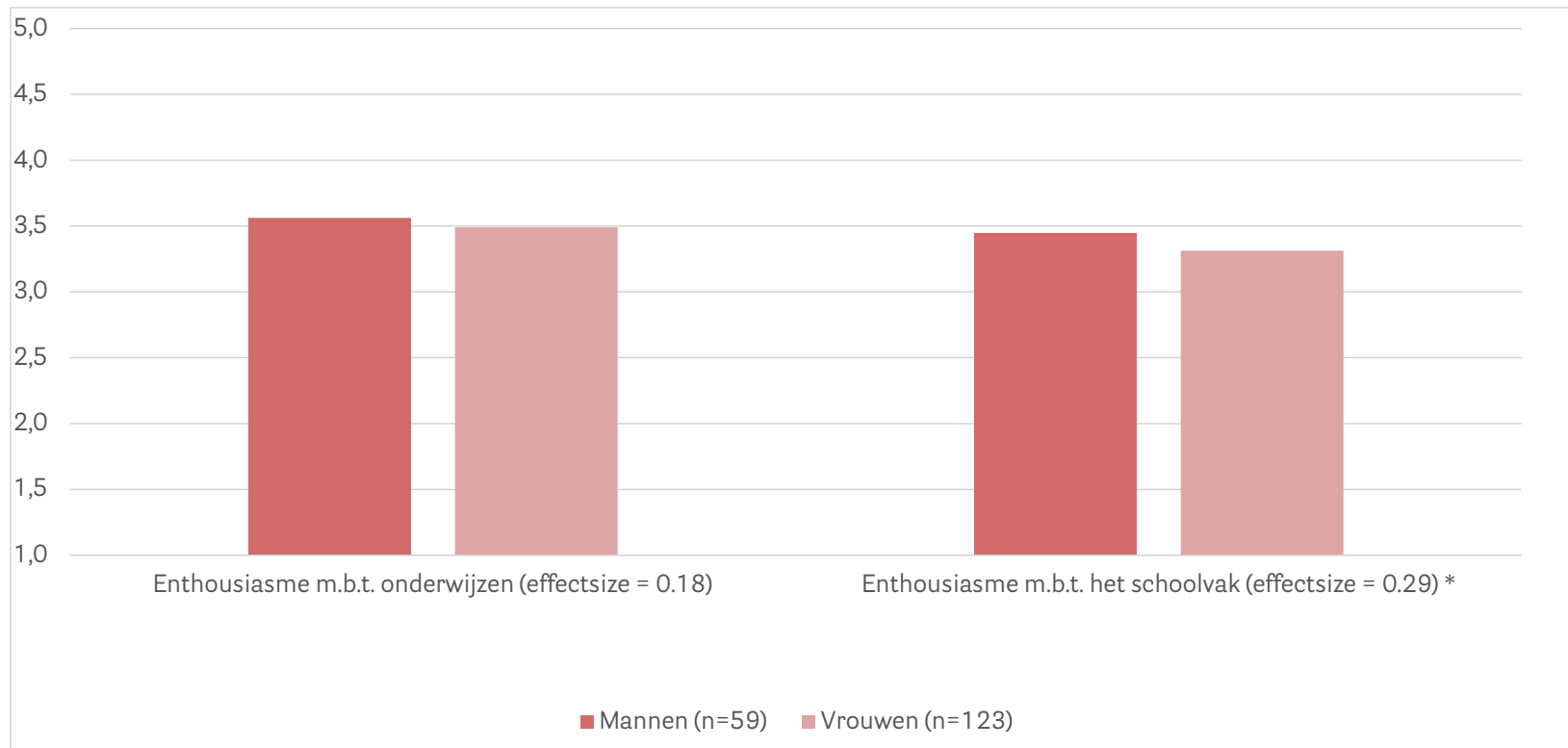
Mannelijke en vrouwelijke beginnende docenten zijn bij aanvang even enthousiast over het lesgeven. Mannen zijn in vergelijking met vrouwelijke beginnende docenten

iets enthousiaster over het schoolvak dat zij onderwijzen (figuur 8.13).

Figuur 8.13

Enthousiasme jaar 1, naar geslacht

(Mannen vs. vrouwen: *** $p < 0.01$, ** $p < 0.05$, * $p < 0.10$)



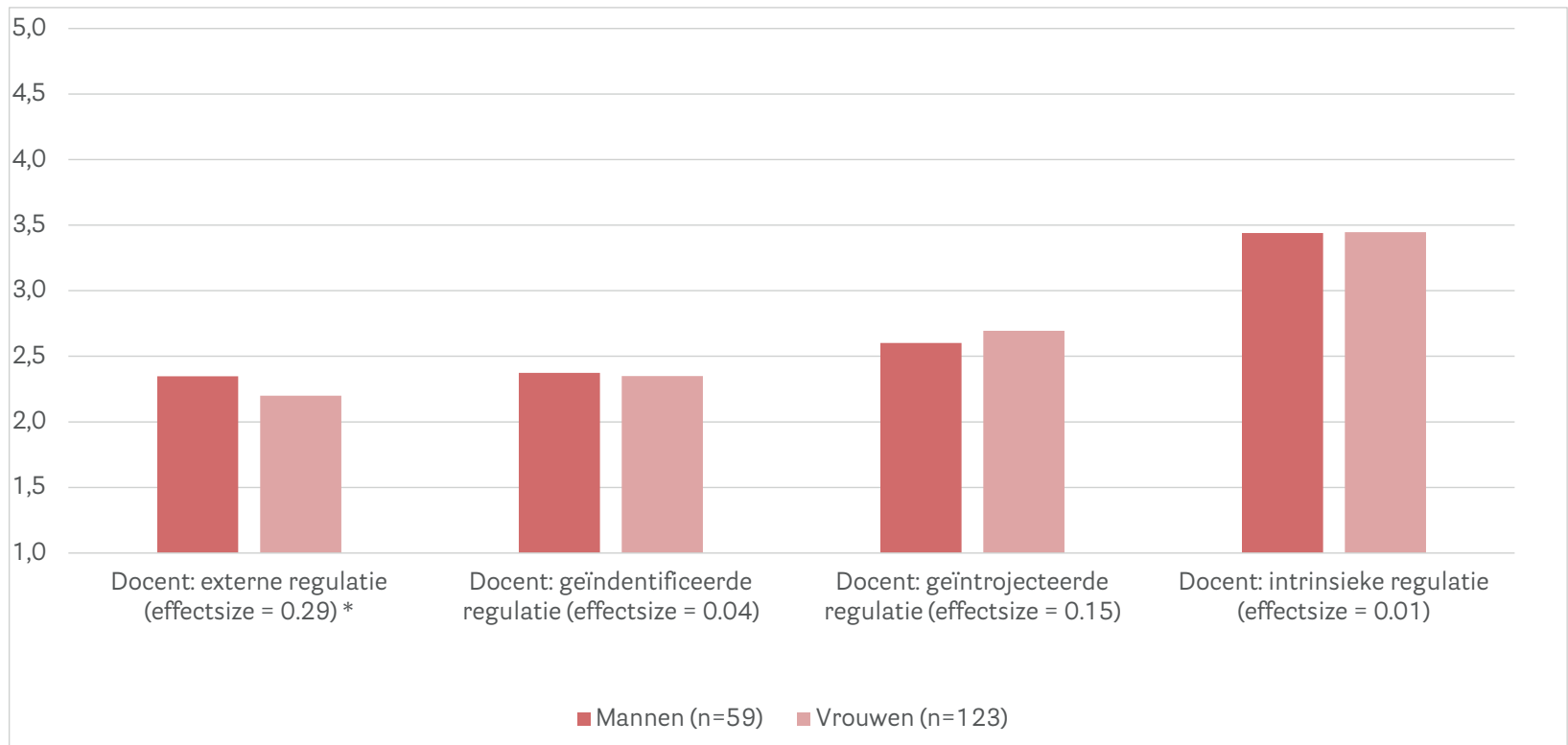
De mannelijke en de vrouwelijke beginnende docenten scoren even hoog op de motivatieschalen, op één schaal

na: mannen melden iets hogere waarden met betrekking tot extrinsieke motivatie (figuur 8.14).

Figuur 8.14

Motivatie jaar 1, naar geslacht

(Mannen vs. vrouwen: *** $p < 0.01$, ** $p < 0.05$, * $p < 0.10$)



9

Betrokkenheid van
leerlingen

Onderzoeksvraag 3b: Vertonen leerlingen van beginnende leraren die deelnemen aan goed geïmplementeerde inductiearrangementen na drie jaar een hogere mate van betrokkenheid bij de les (zoals geobserveerd en gerapporteerd door de leerlingen)?

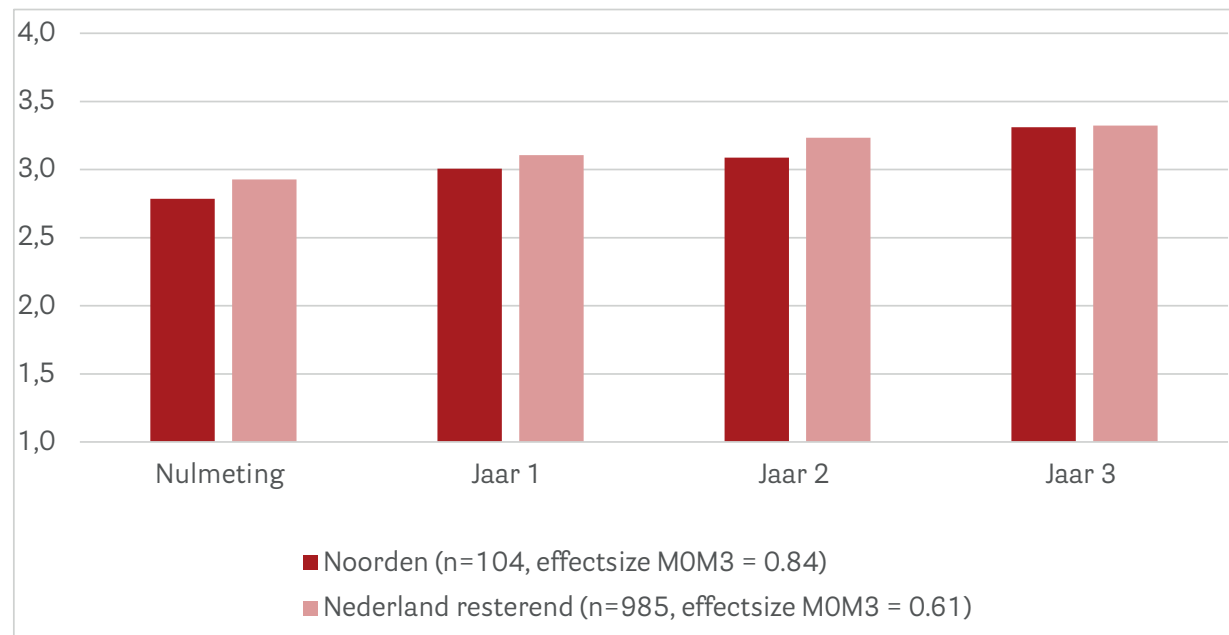
Het gemiddelde eindniveau is gelijk met dat in de rest van Nederland en heeft een wenselijke waarde, zie figuur 9.1. De effectgrootte is in het noorden groot en in de rest van Nederland matig groot.

9.1 Betrokkenheid van leerlingen (observatorperspectief)

In het noorden nemen de coaches in de loop van de drie jaar een sterkere groei van de betrokkenheid van leerlingen bij de les waar dan in de rest van Nederland.

Figuur 9.1

Ontwikkeling betrokkenheid van leerlingen, perspectief observatoren, groep longitudinaal



10

School-, beroeps- en
projectverlating

10.1 Projectverlating

Tijdens het project zijn er beginnende docenten aangemeld die bij nader inzien niet bevoegd waren of die meer dan drie jaar ervaring hadden. Hierdoor vielen ze buiten de doelgroep van deze studie. Daarnaast verlieten aangemelde beginnende docenten de school en/of

het onderwijs, of gaven ze tijdens de drie jaar durende dataverzamelingsperiode aan niet meer te willen deelnemen. Soms zijn beginnende docenten afgemeld zonder dat de reden daarvoor achterhaald kon worden. Al deze afmeldingen bij elkaar vatten wij op als 'uitval'. In tabel 10.1 is de uitval per tranche in kaart gebracht.

Tabel 10.1

Uitval BSL-project, per tranche

	Tranche 1 n= 97	Tranche 2 n= 90	Tranche 3 n= 117	Totaal N= 304
Aantal uitvallers	19	17	34	70
% uitval project	21.1	17.5	29.1	22.7

Hieruit is af te leiden dat de uitval in tranche 3 het hoogst was en in tranche 2 het laagst. Het absolute aantal aanmeldingen was ook het hoogst in tranche 3 en het laagst in tranche 2. De groep beginnende docenten die uitvallen, vertoont geen opvallende kenmerken wat betreft geslacht, graad of leeftijd. Wat wel opvalt, is dat de meeste uitval geregistreerd is op scholen in landelijke gebieden. Hier zou leerlingkrimp de belangrijkste verklarende factor kunnen zijn.

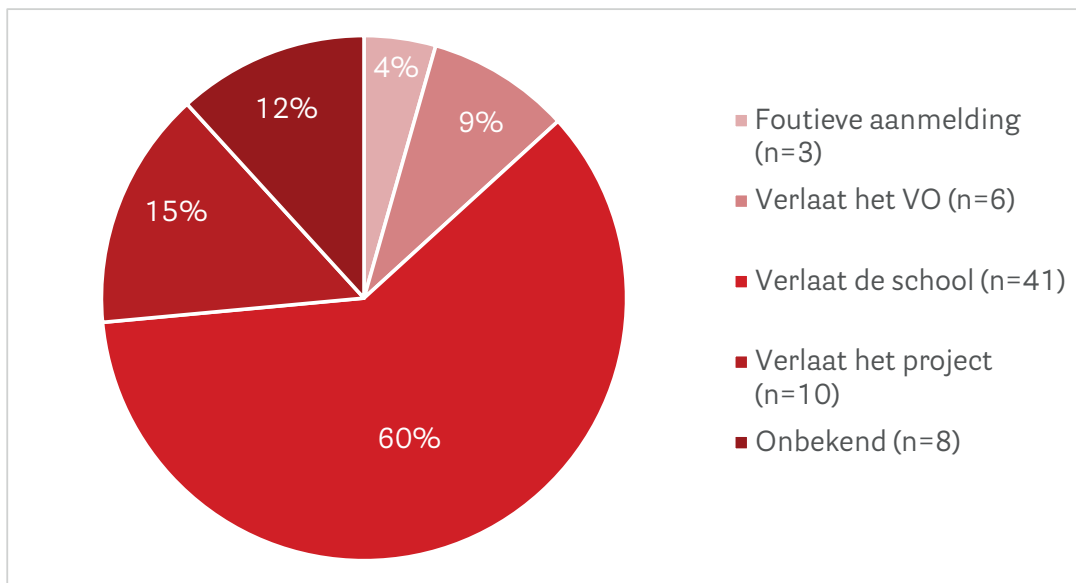
Figuur 10.1 geeft het uitvalspercentage per reden van uitval weer. Hieruit kan worden opgemaakt dat 9% in de loop van drie jaar aangeeft het onderwijs te verlaten. Een veel groter deel gaat ook daadwerkelijk weg bij de school (60%), wat inhoudt dat deze docenten

waarschijnlijk op een andere school solliciteren (het zogenaamde 'schoolhopping').

Figuur 10.2 geeft de redenen voor schoolverlating ('schoolhopping') weer: 22% van de schoolverlating wordt verklaard door de keuze van de beginnende docent om elders te gaan werken (bijvoorbeeld omdat de partner elders werk gevonden heeft of omdat men liever niet meer op deze school wil werken). Een groter deel (32%) geeft aan niet vrijwillig te vertrekken, maar te vertrekken omdat het contract door de school niet is verlengd. Voor het grootste deel (46%) is de reden van vertrek niet gemeld en daarom niet bekend bij de onderzoekers.

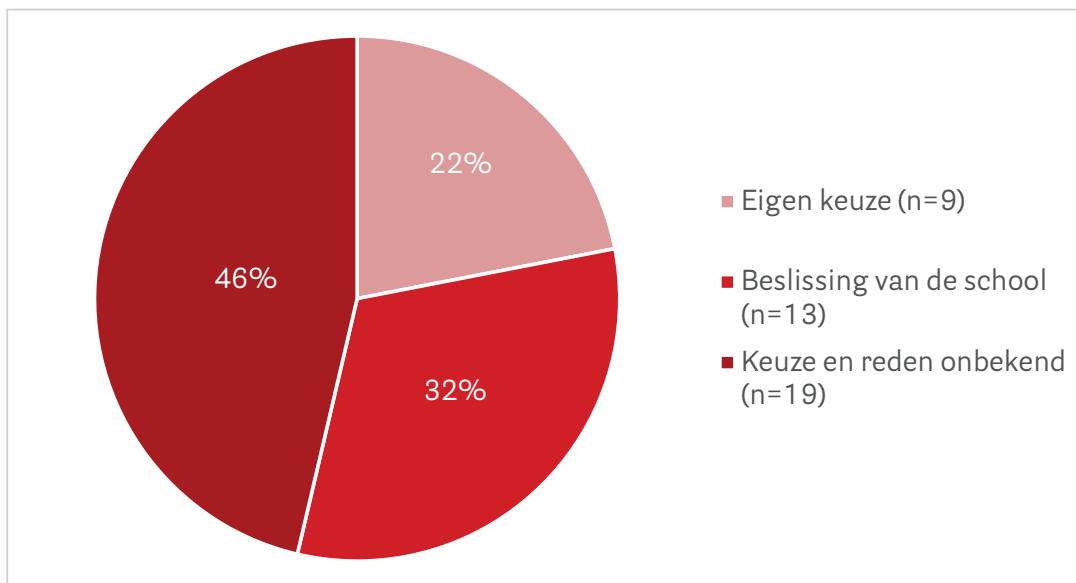
Figuur 10.1

Reden uitval



Figuur 10.2

Reden verlaten van de school



11

Conclusies,
aanbevelingen en
beleidsimplicaties

Het inductiearrangement behelst het treffen van maatregelen die erop gericht zijn de werksituatie, begeleiding en samenwerking tussen collega's te verbeteren. De verwachting is enerzijds dat deze maatregelen de stressoorzaken zullen afremmen, waardoor de stressgevolgen verminderd zullen worden, minder beroepsverlating tot gevolg. Anderzijds is de verwachting dat de begeleiding in de klas en het werken met professionaliseringsplannen en enculturatie een positieve bijdrage zullen leveren aan het gevoel van eigenbekwaamheid, effectief gedrag in de klas, de motivatie en het enthousiasme van de beginnende docent. Figuur 1.1 geeft het conceptuele model van het onderzoek weer.

Het eerste onderzoek in dit rapport – gericht op knelpunten en succesfactoren van de implementatie van inductie in het noorden – maakt duidelijk dat veel scholen bij de start van jaar 1 reeds begeleidingselementen aanboden. Dat maakte het lastig, zo niet onmogelijk om controlescholen te werven. Het eerdere landelijke Actieplan Onderwijs Bewijs-onderzoek (2009-2013) met een experimentele en een controleconditie, en diverse subsidiemogelijkheden die scholen ter beschikking werden gesteld naar aanleiding van het zevende speerpunt van de Lerarenagenda 2012-2020 van het Ministerie van OC&W ('begeleiding startende leraren'), maakte de situatie van 'geen begeleiding' zeer onwaarschijnlijk. Desondanks verliep de ontwikkeling

van inductiearrangementen op sommige scholen moeizaam. De schoolbegeleiders maakten zich zorgen over de kwaliteit en de beschikbaarheid van vakcoaches en over de uitwerking en uitvoering van de begeleiding van starters tijdens het tweede, maar nog meer tijdens het derde jaar. Zoals te zien is in hoofdstuk 6, nemen de aangeboden activiteiten in jaar 2 en 3 weliswaar af, maar krijgen de beginnende docenten toch nog veel begeleiding aangeboden. Daarnaast blijkt de krimp van leerlingaantallen de begeleiding van startende leraren in gevaar te brengen. Dit zou een verklaring kunnen zijn voor de grotere uitstroom van leraren uit landelijk gelegen scholen, zoals gerapporteerd in hoofdstuk 10. De schoolbegeleiders maakten zich ook zorgen over de vraag of er op de scholen voldoende expertise aanwezig was voor de ontwikkeling van een driejarig arrangement. Dat proces verliep af en toe moeizaam, wat werd verklaard door gebrek aan enthousiasme, inzet en facilitering door de school, en onvoldoende draagvlak. Dit pleit voor externe input en extra middelen om scholen te steunen bij de ontwikkeling van professionaliseringsactiviteiten voor zowel de starters als de vakcoaches.

De tweede onderzoeksvraag is gericht op de kwaliteit van de implementatie van inductie in het noorden. In hoeverre slagen de scholen erin om de begeleiding in het noorden goed te organiseren? Uit onze bevindingen blijkt dat beginnende docenten in het noorden een even groot begeleidingsaanbod melden als beginnende

docenten in de rest van Nederland, en op een aantal deelaspecten wordt meer begeleiding dan gemiddeld waargenomen. Beginnende docenten in het noorden melden in het eerste jaar significant meer contacturen te hebben met de vakcoach en schoolopleider/intern begeleider, meer gelegenheid te hebben voor het doen van actie-onderzoek, en meer leerlingbesprekingen bij te wonen. Inspectierapporten worden meer besproken. Beginnende docenten in het noorden melden ook vaker dan beginnende docenten elders in Nederland dat er bij hen op school gebruikgemaakt wordt van een goed lesobservatieformulier, dat lessen vaker worden nabesproken en dat er meer wordt geobserveerd. Een verklaring hiervoor zou kunnen zijn dat deze werkwijze in het noorden reeds tijdens de regionale lerarenopleiding is ingezet en tijdens de inductieperiode gecontinueerd wordt. Deze eenduidigheid en bekendheid met de werkwijze zou een verklaring voor de hogere waardering kunnen zijn. Of het ervaren van deze hogere mate van begeleiding tot meer ontwikkeling leidt, wordt met behulp van de volgende onderzoeksvragen beantwoord.

De derde onderzoeksvraag richt zich op de ontwikkeling van het pedagogisch-didactisch handelen. De onderzoeksresultaten wijzen uit dat het startniveau van beginnende docenten in het noorden lager ligt dan dat van beginnende docenten elders in Nederland. Hiervoor hebben we geen verklaring gevonden. Na drie jaar is die achterstand ingelopen. Voor heel Nederland

is er sprake van een spectaculaire verbetering. In het noorden is die verbetering steiler in vergelijking met de rest van Nederland. Dat is ook het geval voor de verbetering van leerlingbetrokkenheid (alleen vanuit het perspectief van de observator) (onderzoeksvraag 5). De groei (observatorperspectief) zou verklaard kunnen worden door de uit onderzoeksvraag 2 gebleken hogere mate van begeleiding in het noorden. De kleinste groei in het noorden is geconstateerd op landelijke scholen. Op deze scholen was ook sprake van de meeste uitstroom en krimp, wat een knelpunt is bij de implementatie van begeleidingsactiviteiten. Vanuit het leerlingperspectief is duidelijk geworden dat leerlingen tevreden zijn over startende docenten. Relatief gezien zijn ze het minst tevreden over de complexere vaardigheden: afstemmen op verschillen en aanleren van leerstrategieën. Door gebruik te maken van de nieuwe benchmarkmethode van Moorer en Helms-Lorenz is gebleken dat er veel ruimte is voor verbetering van vaardigheden van docenten en beter inzichtelijk wordt dan met de gebruikelijke gemiddelde scores.

De vierde onderzoeksvraag richt zich op het meten van stressoorzaken, stressreacties en gevolgen bij beginnende leraren in het noorden. Kort samengevat komen we tot de conclusie dat de relatie met leerlingen voor beginnende docenten van doorslaggevend belang is. Daarom is het belangrijk deze relatie, naast andere stressoorzaken, op te nemen

in de stressmetingen waarmee het welbevinden van beginnende leraren wordt getoetst. Vijf stressoorzaken (hoge psychologische eisen aan het werk, negatieve sociale aspecten, negatieve organisatieaspecten, gebrek aan ontwikkelingsmogelijkheden en negatieve leerlingaspecten) hangen significant positief samen met een of meer stressreacties. Maar van alle stressoorzaken bij elkaar blijken hoge psychologische eisen van het werk, negatieve leerlingaspecten en negatieve sociale aspecten sterkere en stabielere voorspellers te zijn van stressreacties. Negatieve leerlingaspecten hangen significant positief samen met spanning, negatieve emoties en ontevredenheid, en hoge psychologische eisen aan het werk hangen sterk positief samen met spanning. Negatieve sociale aspecten blijken sterkere en stabielere voorspellers van ontevredenheid, terwijl hoge psychologische eisen aan het werk sterkere voorspellers van spanning zijn. Omdat de relatie met leerlingen zo belangrijk is voor leraren, zal de nadruk moeten liggen op verbetering van de leraar-leerlingrelatie om leraarstress, schoolverlating en het negatieve effect van stress te verminderen. Leren omgaan met ordeverstoring gedrag van leerlingen en het effectief verbeteren van de relatie met de leerlingen zou een groot deel van de ontevredenheid kunnen wegnemen.

Het onderzoek naar de invloed van begeleiding op de ontwikkeling van het welbevinden heeft aangetoond dat werkdrukreductie een significante invloed heeft

op het verminderen van de waargenomen hoge psychologische taakeisen, negatieve sociale aspecten, spanning, negatieve emoties en ontevredenheid. Het stimuleren van inburgering op school lijkt vooral te leiden tot een vermindering van de ontevredenheid aan het eind van het eerste jaar. Begeleiding in de klas leidt tot minder negatieve emoties en ontevredenheid. Het organiseren van systematische professionele ontwikkeling van beginnende docenten hangt echter niet samen met de toestand van de stressors of stressreacties, of veranderingen daarin.

De vijfde onderzoeksvraag richt zich op de ontwikkeling van het gevoel van eigenbekwaamheid, enthousiasme en motivatie om les te geven. Gedurende een periode van drie jaar verbetert het gevoel van eigenbekwaamheid, daalt het enthousiasme licht, neemt de extrinsieke motivatie toe en daalt de intrinsieke motivatie licht. De grootste verandering treedt op ten aanzien van het gevoel van eigenbekwaamheid en bij externe regulatie. Toekomstig onderzoek moet uitwijzen of docentmotivatie een rol bij de begeleiding speelt en zo ja, hoe de begeleiding hierop het beste kan inspelen.

Met betrekking tot uitstroom kan geconcludeerd worden dat het percentage van 9% van de beginnende leraren die in de periode van drie jaar aangeeft het onderwijs daadwerkelijk te verlaten, overeenkomt met de cijfers in de eerdere studie van Helms-Lorenz et al. (2016). Een veel groter deel verlaat ook daadwerkelijk

de school (60%), wat betekent dat ze waarschijnlijk bij een andere school solliciteren (het zogenaamde 'schoolhopping').

11.1 Borging op de scholen

Met borging wordt een stelsel van activiteiten bedoeld die moeten bewijzen en garanderen dat de werkzaamheden daadwerkelijk en goed worden uitgevoerd. Borging verwijst naar de geplande systematische acties voor het bieden of vergroten van het vertrouwen dat een dienst (in dit geval de begeleiding van starters) nu en in de toekomst aan de gestelde kwaliteitseisen voldoet.

Om inzicht te krijgen in de borging van inductie na de implementatie van inductiearrangementen op twee scholen in het noorden zijn de betrokken begeleiders geïnterviewd (Helms-Lorenz, Lugthart, Buitink & Schuurman, 2019).

De borging van inductie in het noorden vereist onzes inziens de volgende geplande en systematische acties van scholen en lerarenopleidingen:

- a. Externe steun bieden aan scholen voor het opzetten en uitvoeren van professionaliseringsactiviteiten.
- b. De lerarenopleiding zou als partner van scholen kunnen bijdragen aan de holistische probleemanalyse van de leer- en werkomgeving met betrekking tot de beleefde interne en externe consistentie van het begeleidingsaanbod, de kwaliteit en de kwantiteit van de vakcoaches, de observatievaardigheden, de

professionele ontwikkelingsplannen van (beginnende docenten), de werkinrichting, de werkverdeling, het monitoren van (vak)didactische vaardigheden, de leerprocessen en het welbevinden. Ook zouden ze ondersteuning kunnen bieden bij de verrijking van het begeleidingsaanbod en de inrichting van de leer- en werkomgeving.

- c. Het inductiearrangement moet aansluiten bij de behoeften van de school. Om het begeleidingsaanbod te vertalen naar een coherente 'theory of action' is het goed om de doelen van de begeleiding op school- en locatieniveau vast te stellen, omdat de school eigenaar is van het inductiearrangement.
- d. Om te bepalen of de doelstellingen van de begeleiding worden behaald, moeten de vorderingen van de beginnende docenten worden vastgesteld. Een systematische evaluatie op regionaal niveau kan hierbij helpen.
- e. Het werken met een geëvalueerd en gemeenschappelijk observatie- en leerlinginstrumentarium en een gedeeld referentiekader met betrekking tot gewenst leraargedrag draagt bij aan het inzichtelijk maken van de vorderingen. Hetzelfde instrumentarium zou ook tijdens de opleiding ingezet moeten worden om de overgang naar de inductiefase te versoepelen.
- f. Bij de ontwikkeling van professionaliseringstrajecten is het noodzakelijk om leertheoretische noties te volgen (Kennedy, 2016).

- g. Om het interne draagvlak te ergroten, is een relationele benadering van belang. Dit vraagt om actief schoolleiderschap.
- h. De schoolleiding benadrukt het belang van het begeleidingsaanbod voor beginnende docenten en de professionalisering van begeleiders en vakcoaches.
- i. Idealiter draagt de schoolleiding de vaardigheden van de starters op school zichtbaar een warm hart toe, door op de hoogte te zijn van hun vaardigheden, hen expliciet te waarderen en goed met hen te communiceren. Daartoe is het nodig de ontwikkeling van de beginnende docenten te monitoren en bevorderen en de leeromgeving voor de beginners te optimaliseren.
- j. De begeleiding wordt gefaciliteerd door de schoolleiding, en de kwaliteit van de begeleiding wordt gemonitord aan de hand van SMART-doelstellingen en meetbare uitkomsten.
- k. Bewaking van de begeleiding door middel van functioneringsgesprekken is daarbij onder andere van belang. Personeelszaken, HRM, zal idealiter aandacht schenken aan heldere taakomschrijvingen voor de functies op het gebied van de begeleiding van beginnende docenten. Daarbij hoort ook een passende beloning voor kwalitatief goede begeleiding.
- l. De kwaliteitseisen die aan beginnende docenten en aan de begeleiding van starters worden gesteld, dienen

in het strategisch HR-/schoolplan geëxpliciteerd te worden. Daarbij moet worden aangegeven hoe de school nagaat of bij de beginnende docenten de gewenste effecten gerealiseerd worden.

Ter ondersteuning van het belang en de borging van inductiearrangementen op scholen zou de Inspectie van het Onderwijs de beginnende docent als specifiek thema kunnen benoemen in het onderzoekkader voor het toezicht op het voortgezet onderwijs (maar ook voor andere sectoren!), of zou er peerreview ingevoerd kunnen worden.

De lerarenopleidingen in het noorden nemen zich voor de scholen in het noorden op deze wijze te steunen.

11.2 Onbeantwoorde onderzoeksvragen en toekomstig onderzoek

Om scholen goed te kunnen ondersteunen, moet rekening gehouden worden met landelijke wet- en regelgeving, de regionale context, de schoolcontext en individuele factoren van docenten. Het geneste model voor inductie (Helms-Lorenz, 2019), dat in figuur 11.1 wordt weergegeven, illustreert hoe de gedragsmatige en affectieve ontwikkelopbrengsten van de docent beïnvloed worden. In het model wordt onderscheid gemaakt tussen ondersteuningsintenties enerzijds en daadwerkelijk uitgevoerde ondersteuningsmaatregelen anderzijds. Dit onderscheid is vergelijkbaar met het onderscheid in curriculumtheorieën tussen het beoogde

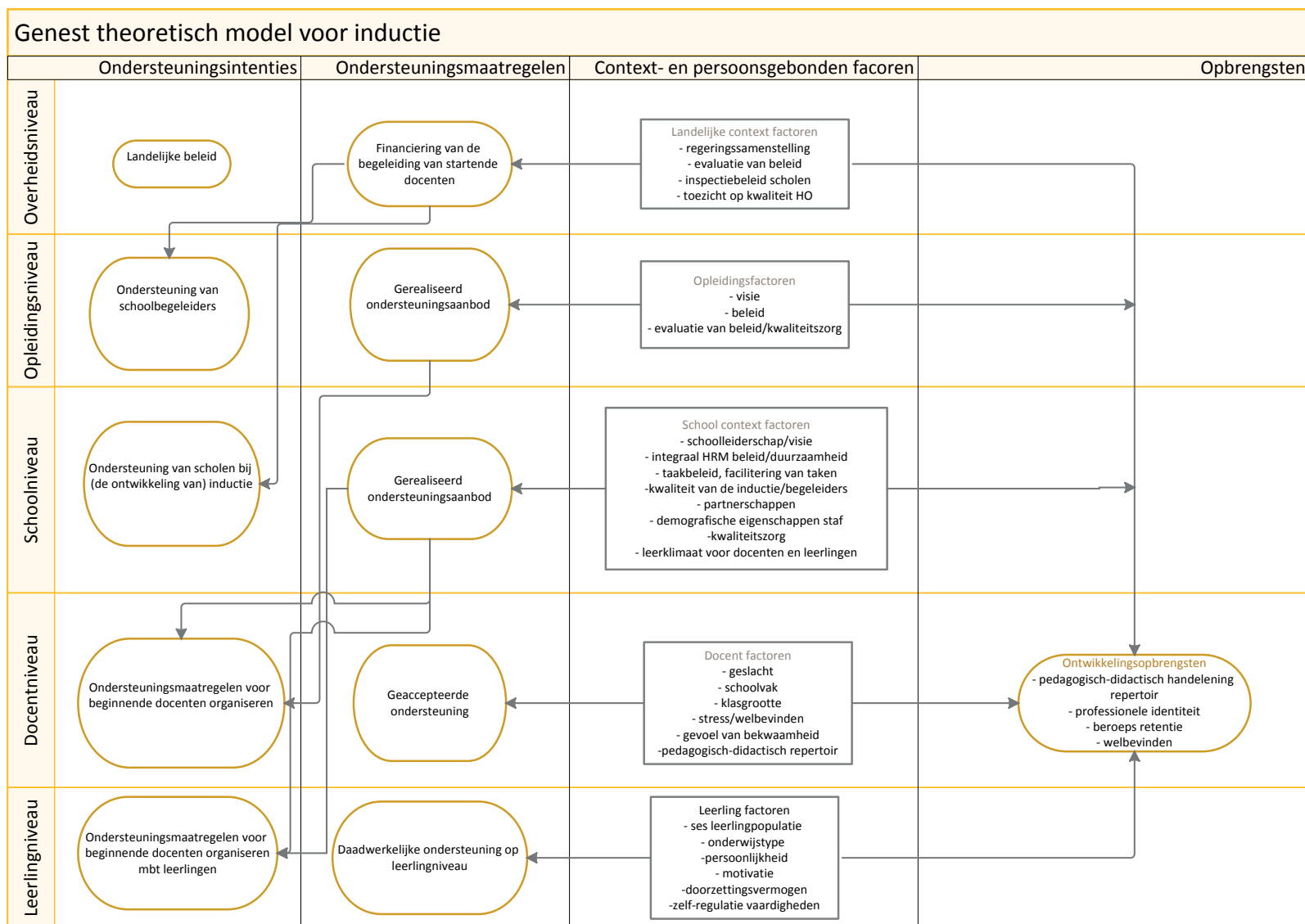
en het operationele curriculum. Ondersteuning van de docent kan een direct maar ook een indirect effect hebben op de opbrengstmaten, via boven- of onderliggende macro- en micro-niveaus. Om de impact van aanvangsbegeleiding te vergroten, moet de complexiteit van het systeem in ogenschouw worden genomen. Het uitgangspunt voor het model is dat een integrale inductieaanpak op alle niveaus tot meer effecten zal leiden. Naarmate er tussen de niveaus, maar ook binnen de niveaus, een meer coherente visie en missie is, zal het rendement naar verwachting hoger zijn. Een onderzoek hiernaar zou deze veronderstelling kunnen toetsen.

Een belangrijke andere onderzoeksvraag die onbeantwoord is gebleven, is hoe scholen en beginnende docenten effectief ondersteund kunnen worden met de financiële middelen die scholen en lerarenopleidingen op dit moment door het Ministerie van OC&W ter beschikking worden gesteld. Het huidige lumpsumverdeelmiddel (met inbegrip van het professionaliseringsbudget) houdt geen rekening met regionale, schoolspecifieke en persoonlijke factoren, die veeleisender kunnen zijn voor de verzorging van goed onderwijs. Wat betreft professionaliseringsgelden is het de vraag of wegingsfactoren voor zwaardere omstandigheden om de begeleiding daar te kunnen intensiveren waar die meer nodig is, tot hogere rendementen leiden. Hierbij zouden de startvaardigheden

van de beginnende docent (startprofiel na certificering), de diversiteit van de leerlingpopulatie, de SES van de leerlingpopulatie, de leeftijdsopbouw van de staf van de school en de mate waarin de staf geschoold is in de begeleiding van personeel, in acht genomen kunnen worden. Dit zou het behoud en de ontwikkeling van leraren kunnen verbeteren. Ook zou de financiering van lerarenopleidingen herzien kunnen worden met het oog op de noodzaak bij longitudinale professionaliseringstrajecten in scholen. Onderzoek naar de effecten van de herverdeling van professionaliseringsgelden zou in een pilotonderzoek in kaart gebracht kunnen worden.

Figuur 11.1

Genest theoretisch model van inductie (Helms-Lorenz, 2019)



12

Publicaties,
verspreiding en
valorisatie

Congressen en presentaties			
	<i>Titel presentatie</i>	<i>Auteurs</i>	<i>Congres</i>
1	Wat hebben beginnende docenten nodig om stressvolle situaties de baas te blijven?	Harmsen, R., Verkade, A. & van Veen, K.	Onderwijs Research Dagen, Heerlen, Nederland. 2019
2	Beginning Teachers' Perceived Stress: Causes, Responses, and Relationships with Teaching Behavior and Attrition.	Harmsen, R., Maulana, R., Helms-Lorenz, M. & Van Veen, K.	AERA, San Antonio, Verenigde Staten. 2017
3	Stressontwikkeling bij beginnende docenten en de invloed van inductiearrangementen.	Harmsen, R., Helms-Lorenz, M., Maulana, R. & Van Veen, K.	Onderwijs Research Dagen, Antwerpen, België. 2017
4	Stressoorzaken, school-/beroepsverlating en pedagogisch-didactisch handelen.	Harmsen, R., Lorenz, M., Maulana, R. & Van de Grift, W.	Onderwijs Research Dagen, Leiden, Nederland. 2015
5	Stressoorzaken en -gevolgen van beginnende docenten in het voortgezet onderwijs.	Harmsen, R., Helms-Lorenz, M. & Maulana, R.	Onderwijs Research Dagen, Leiden, Nederland. 2015

Rapporten / Hoofdstukken	
1	Maandag, D., Helms-Lorenz, M., Lugthart, E., Verkade, A. & Van Veen, K. (2017). Features of Effective Professional Development Interventions in Different Stages of Teacher's Careers: NRO Report. Teacher education department of the University of Groningen.
2	Helms-Lorenz, M., Lugthart, E., Buitink, J. & Schuurman, G. (2019). De borging van inductiearrangementen. In: Schellings, Helms-Lorenz en Runhaar (Eds.), Begeleiding Startende Leraren: Praktijk en Theorie. Garant, Antwerpen.
3	Helms-Lorenz, M. (2019). Naar een genest theoretisch model: een systeembenadering van inductie. In: Schellings, Helms-Lorenz en Runhaar (Eds.), Begeleiding Startende Leraren: Praktijk en Theorie. Garant, Antwerpen.

Wetenschappelijke artikelen	
1	Harmsen, R., Helms-Lorenz, M., Maulana, R., Van Veen, K. & Van Veldhoven, M. (2019). Measuring General and Specific Stress Causes and Stress Responses Among Beginning Secondary School Teachers in The Netherlands. International Journal of Research & Method in Education, 42(1), 91-108. DOI: 10.1080/1743727X.2018.1462313
2	Harmsen, R., Lorenz, M., Maulana, R. & Van Veen, K. (2018). The Relationship Between Beginning Teachers' Stress Causes, Stress Responses, Teaching Behaviour and Attrition. Teachers and Teaching: Theory and Practice, 24(6), 626-643. DOI: 10.1080/13540602.2018.1465404
3	Harmsen, R., Lorenz, M., Maulana, R. & Van Veen, K. (2018). The Longitudinal Effects of Induction on Beginning Teachers' Stress. British journal of educational psychology. DOI: https://doi.org/10.1111/bjep.12238
4	Harmsen, R., Van Veen, K., Verkade, A. (2019, submitted for review). Stayers and Leavers: Investigating Stress Causes, Coping Resources and Beliefs of Stressed Beginning Secondary School Teachers.

- | | |
|---|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 5 | Harmesen, R. (2019, proefschrift bij de leescommissie). Let's Talk About Stress. Beginning Secondary School Teachers' Stress in the Context of Induction Programmes. |
|---|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

REFERENCES

- Bakker, A. B. & Demerouti, E. (2007). The Job Demands-Resources Model: State of the Art. *Journal of Managerial Psychology*, 22(3), 309-328. DOI: 10.1108/02683940710733115.
- Beijaard, D., Buitink, J., Kessels, C., Peterson, P., Baker, E. & McGraw, B. (2010). Teacher Induction. *International Encyclopedia of Education*, 3rd Edition, Volume 7, 563-568.
- Blais, M. R., Lachance, L., Brière, N. M., Riddle, A. S. & Vallerand, R. J. (1993). L'inventaire des motivations au travail de blais. *Revue Québécoise De Psychology*, 14, 185-215.
- Corcoran, E. (1981). Transition Shock: The Beginning Teacher's Paradox. *Journal of Teacher Education*, 32(3), 19-23.
- Cotton, K. (1995). *Effective Schooling Practices: A Research Synthesis 1995 Update*. Portland, Oregon: Northwest Regional Educational Laboratory.
- Creemers, B. P. M. (1994). *The Effective Classroom*. Londen; New York, NY: Cassell, 1994.
- Créton, H. A. & Wubbels, T. (1984). *Ordeproblemen bij beginnende leraren: Een analyse van de ordeproblemen bij beginnende leraren in het voortgezet onderwijs en een studie naar de mogelijkheden om via begeleiding een oplossing voor deze problemen te vinden*. Utrecht: WCC.
- Crowne, D.P. & Marlowe, D. (1960). A New Scale of Social Desirability Independent of Psychopathology. *Journal of Consulting Psychology*, 24, 349-354.
- De Jonge, J. F. M. & De Muijnck, J. A. (2002). *Waarom leraren de sector verlaten: Onderzoek naar de uitstroom uit het primair en voortgezet onderwijs*. Zoetermeer: EIM.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2002). *Handbook of Self-Determination Research*. Rochester, NY: University of Rochester Press, 2002.
- Ellis, E. S. & Worthington, L. A. (1994). *Research Synthesis on Effective Teaching Principles and the Design of Quality Tools for Educators. Technical report no. 5*. Eugene: University of Oregon.
- Fernet, C., Senécal, C., Guay, F., Marsh, H. & Dowson, M. (2008). The Work Tasks Motivation Scale for Teachers (WTMST). *Journal of Career Assessment*, 16(2), 256-279.
- Fuller, F. F. & Brown, O. H. (1975). Becoming a Teacher. In: K. Ryan (Ed.), *Teacher Education, 74th Yearbook of the National Society for the Study of Education, part II*. Chicago: University of Chicago Press.
- Glazerman, S., Isenberg, E., Dolfen, S., Bleeker, M., Johnson, A., Grider, M. & Jacobus, M. (2010). *Impacts of Comprehensive Teacher Induction: Final Results from a Randomized Controlled Study*. (No. NCEE 2010-4027). Washington DC: NCEE.
- Harmsen, R., Helms-Lorenz, M., Maulana, R., Van Veen, K. & Van Veldhoven, M. (2019). Measuring General and Specific Stress Causes and Stress Responses Among Beginning Secondary School Teachers in The Netherlands. *International Journal of Research & Method in Education*, 42(1), 91-108. DOI: 10.1080/1743727X.2018.1462313.

- Harmsen, R., Helms-Lorenz, M., Maulana, R. & Van Veen, K. (2018). The Longitudinal Effects of Induction on Beginning Teachers' Stress. *The British Journal of Educational Psychology*, DOI: <https://doi.org/10.1111/bjep.12238>.
- Harmsen, R., Van Veen, K. & Verkade, A. (2019, ingediend bij een tijdschrift). Stayers and Leavers: Investigating Stress Causes, Coping Resources and Beliefs of Stressed Beginning Secondary School Teachers.
- Harmsen, R., Helms-Lorenz, M., Maulana, R. & Van Veen, K. (2018). The Relationship Between Beginning Teachers' Stress Causes, Stress Responses, Teaching Behaviour and Attrition. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 24(6), 626-643. DOI: 10.1080/13540602.2018.1465404.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement* Londen; New York: Routledge, 2009.
- Helms-Lorenz, M. (2019). Naar een genest theoretisch model: Een systeembenadering van inductie. In: G. Schellings, M. Helms-Lorenz & P. Runhaar (Eds.), *Begeleiding startende leraren: Praktijk en theorie*. Antwerpen: Garant.
- Helms-Lorenz, M., Buitink, J., 't Hart, W., Van Mourik, C., Schuurman, G. & Ewalts, H. (2015). *Begeleiding van beginnende docenten. Een kader voor de ontwikkeling van schoolspecifieke inductiearrangementen*. Lerarenopleiding Rijksuniversiteit Groningen.
- Helms-Lorenz, M., Lugthart, E., Buitink, J. & Schuurman, G. (2019). De borging van inductiearrangementen. In: G. Schellings, M. Helms-Lorenz & P. Runhaar (Eds.), *Begeleiding startende leraren: Praktijk en theorie*. Antwerpen: Garant.
- Helms-Lorenz, M., Slof, B. & Van de Grift, W. (2013). First Year Effects of Induction Arrangements on Beginning teachers' Psychological Processes. *European Journal of Psychology of Education*, 28(4), 1265-1287.
- Helms-Lorenz, M., Van de Grift, W. & Maulana, R. (2016). Longitudinal Effects of Induction on Teaching Skills and Attrition Rates of Beginning Teachers. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(2), 178-204. DOI: 10.1080/09243453.2015.1035731.
- Helms-Lorenz, M., Slof, B., Vermue, C. E. & Canrinus, E. T. (2012). Beginning Teachers' Self-Efficacy and Stress and the Supposed Effects of Induction Arrangements. *Educational Studies*, 38(2), 189-207.
- Houtveen, T., Versloot, B. & Groenen, I. (2006). *De begeleiding van startende leraren: In het voortgezet onderwijs en het basisonderwijs*. Den Haag: Sectorbestuur Onderwijsarbeidsmarkt (SBO).
- Ingersoll, R. M. & Strong, M. (2011). The Impact of Induction and Mentoring Programs for Beginning Teachers: A Critical Review of the Research. *Review of Educational Research*, 81(2), 201-233.
- Kelchtermans, G. & Ballet, K. (2002). The Micropolitics of Teacher Induction. A Narrative-Biographical Study on Teacher Socialization. *Teaching and Teacher Education*, 18(1), 105-20.
- Kennedy, M. M. (2016). How Does Professional Development Improve Teaching? *Review of Educational Research*, DOI: 10.3102/0034654315626800.

- Kessels, C. (2010). *The Influence of Induction Programs on Beginning Teachers' Well-Being and Professional Development*.
- Kunter, M., Tsai, Y., Klusmann, U., Brunner, M., Krauss, S. & Baumert, J. (2008). *Students' and Mathematics Teachers' Perceptions of Teacher Enthusiasm and Instruction* DOI: //doi.org/10.1016/j.learninstruc.2008.06.008.
- Kyriakides, L., Creemers, B. P. M. & Antoniou, P. (2009). Teacher Behaviour and Student Outcomes: Suggestions for Research on Teacher Training and Professional Development. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 12-23. DOI: //dx.doi.org/10.1016/j.tate.2008.06.001.
- Levine, D. U. & Lezotte, L. W. (1990). Unusually Effective Schools: A Review and Analysis of Research and Practice. *School Effectiveness and School Improvement*, 1(3), 221-224.
- Levine, D. U. & Lezotte, L. W. (1995). Effective Schools Research. In: J. A. Banks & C. A. M. Banks (Eds.), *Handbook of Research on Multicultural Education* (pp. 525-547). New York: Macmillan.
- Maandag, D., Helms-Lorenz, M., Lugthart, E., Verkade, A. & Van Veen, K. (2017). *Features of Effective Professional Development Interventions in Different Stages of Teacher's Careers: NRO Report*. Teacher education department of the University of Groningen.
- Maulana, R., Helms-Lorenz, M. & Van de Grift, W. (2015). Development and Evaluation of a Questionnaire Measuring Pre-Service Teachers' Teaching Behaviour: A Rasch Modelling Approach. *School Effectiveness and School Improvement*, 26(2), 169-194.
- Moorer, P. & Helms-Lorenz, M. (in voorbereiding). *Towards Scalable Absolute Benchmarking with Ordinal Balanced Items*. Teacher education department of the University of Groningen.
- OCW. (2003). *Werken in het onderwijs (WIO-2003)*. 's-Gravenhage: OCW.
- Pekrun, R. (2006). The Control-Value Theory of Achievement Emotions: Assumptions, Corollaries, and Implications for Educational Research and Practice. *Educational Psychology Review*, 18(4), 315-341. DOI: 10.1007/s10648-006-9029-9.
- Pillen, M., Beijaard, D. & Den Brok, P. (2012). Tensions in Beginning Teachers' Professional Identity Development, Accompanying Feelings and Coping Strategies. *European Journal of Teacher Education*, 36(3), 240-260. DOI: 10.1080/02619768.2012.696192.
- Pillen, M., Beijaard, D. & Den Brok, P. (2013). Professional Identity Tensions of Beginning Teachers. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 19(6), 660-678.
- Purkey, S. C. & Smith, M. S. (1983). Effective Schools: A Review. *Elementary School Journal*, 83(4), 427-52.
- Rasbash, J., Steele, F., Browne, W. J. & Goldstein, H. (2009). *A User's Guide to MLwiN*. University of Bristol: Bristol, UK: Centre for Multilevel Modelling.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2002). An Overview of Self-Determination Theory: An Organismic-Dialectical Perspective. In: E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of Self-Determination Research*. Rochester, NY: The University of Rochester Press.

- Ryan, R. M. & Connell, J. P. (1989). Perceived Locus of Causality and Internalization: Examining Reasons for Acting in Two Domains. *Journal of Personality & Social Psychology*, 57(5), 749-761.
- Sammons, P., Hillman, J. & Mortimore, P. (1995). *Key Characteristics of Effective Schools: A Review of School Effectiveness Research*. Londen: Ofsted.
- Scheerens, J. (1992). *Effective Schooling: Research, Theory and Practice* Londen: Cassell.
- Scheerens, J. & Bosker, R. J. (1997). *The Foundations of Educational Effectiveness*. Oxford, OX; New York, N.Y.: Pergamon.
- Smith, T. M. & Ingersoll, R. M. (2004). What Are the Effects of Induction and Mentoring on Beginning Teacher Turnover? *American Educational Research Journal*, 41(3), 681-714. DOI: 10.3102/00028312041003681.
- Tabachnick, B. R. (1980). Intern-Teacher Roles: Illusion, Disillusion and Reality. *Journal of Education*, 162(1), 122-37.
- Tschannen-Moran, M. & Hoy, A. W. (2001). Teacher Efficacy: Capturing an Elusive Construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805.
- Tschannen-Moran, M. & Hoy, A. W. (2007). The Differential Antecedents of Self-Efficacy Beliefs of Novice and Experienced Teachers. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 23(6), 944-956.
- Van de Grift, W. (2007). Quality of Teaching in Four European Countries: A Review of the Literature and Application of an Assessment Instrument. *Educational Research*, 49(2), 127-152. DOI: 10.1080/00131880701369651.
- Van de Grift, W. J. C. M. & Lam, J. F. (1998). Het didactisch handelen in het basisonderwijs: Teaching Activities in Integrated Nursery Education and Primary Education. *Tijdschrift Voor Onderwijsresearch*, 23(3), 224-241.
- Van de Grift, W., Van der Wal, M. & Torenbeek, M. (2011). Ontwikkeling in de pedagogisch didactische vaardigheid van leraren in het basisonderwijs. *Pedagogische Studiën*, 88(6), 416-432.
- Van de Grift, W., Helms-Lorenz, M. & Maulana, R. (2014). *Teaching Skills of Student Teachers: Calibration of an Evaluation Instrument and Its Value in Predicting Student Academic Engagement* DOI: //doi.org/10.1016/j.stueduc.2014.09.003.
- Van der Lans, R. & Maulana, R. (2018). The Use of Secondary School Student Ratings of Their Teacher's Skillfulness for Low-Stake Assessment and High-Stake Evaluation. *Studies in Educational Evaluation*, 58, 112-121. DOI: 10.1016/j.stueduc.2018.06.003.
- Van der Lans, Rikert M., Van de Grift, Wim J. C. M. & Van Veen, K. (2018). Developing an Instrument for Teacher Feedback: Using the Rasch Model to Explore Teachers' Development of Effective Teaching Strategies and Behaviors. *Journal of Experimental Education*, 86(2), 247-264. DOI: 10.1080/00220973.2016.1268086.
- Van Kregten, A. & Moerkamp, T. (2004). *Startende leraren in het buitenland: Begeleiding van beginnende leraren in Canada, Engeland, Frankrijk, de Verenigde Staten en Zwitserland*. Sectorbestuur Onderwijsarbeidsmarkt.

- Van Til, A. & Van Boxtel, H. W. (2015). *Wetenschappelijke verantwoording toets 0 t/m 3, tweede generatie*. Arnhem: Cito.
- Van Veldhoven, M. & Meijman, T. (1994). *Het meten van psychosociale arbeidsbelasting met een vragenlijst: De vragenlijst beleving en beoordeling van de arbeid (VBBA)*. Nederlands Instituut voor Arbeidsomstandigheden (NIA).
- Veenman, S. (1984). Perceived Problems of Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143-178. DOI: 10.2307/1170301.
- Vonk, J. H. C. (1982). *Opleiding en praktijk: Een onderzoek naar opvattingen over het opleiden van leraren in samenhang met de praktijkervaringen van beginnende leraren*. Amsterdam: VU Boekhandel/Uitgeverij, 1982.
- Walberg, H. J. & Haertel, G. D. (1992). Educational Psychology's First Century. *Journal of Educational Psychology*, 84(1), 6-19.
- Warm, T. A. (1989). Weighted Likelihood Estimation of Ability in Item Response Theory. *Psychometrika*, 54(3), 427-450.

BIJLAGEN

Bijlage A: ICALT-items per domein

Domein	Item	Omschrijving
Veilig en stimulerend leerklimaat	1	De leraar toont in gedrag en taalgebruik respect voor leerlingen.
	2	De leraar zorgt voor een ontspannen sfeer.
	3	De leraar ondersteunt het zelfvertrouwen van leerlingen.
	4	De leraar zorgt voor wederzijds respect.
Efficiënte lesorganisatie	5	De leraar zorgt voor een ordelijk verloop van de les.
	6	De leraar gaat tijdens de verwerking na of leerlingen de opdrachten op een juiste manier uitvoeren.
	7	De leraar zorgt voor een doelmatig klasmanagement.
	8	De leraar gebruikt de leertijd efficiënt.
Duidelijke en gestructureerde instructie	9	De leraar geeft duidelijke uitleg van de leerstof.
	10	De leraar geeft feedback aan de leerlingen.
	11	De leraar betreft alle leerlingen bij de les.
	12	De leraar gaat tijdens de instructie na of leerlingen de leerstof hebben begrepen.
	13	De leraar bevordert dat leerlingen hun best doen.
	14	De leraar geeft goed gestructureerd les.
	15	De leraar geeft duidelijke uitleg van het gebruik van didactische hulpmiddelen en opdrachten.
Intensieve en activerende les	16	De leraar hanteert werkvormen die leerlingen activeren.
	17	De leraar stimuleert het zelfvertrouwen van zwakke leerlingen.
	18	De leraar stimuleert leerlingen om over oplossingen na te denken.
	19	De leraar stelt vragen die leerlingen tot denken aanzetten.
	20	De leraar laat leerlingen hardop denken.
	21	De leraar zorgt voor interactieve instructie.
	22	De leraar verduidelijkt bij de aanvang van de les de lesdoelen.
Afstemmen instructie en verwerking op verschillen	23	De leraar gaat na of de lesdoelen werden bereikt.
	24	De leraar biedt zwakke leerlingen extra leer- en instructietijd.
	25	De leraar stemt de instructie af op relevante verschillen tussen leerlingen.
	26	De leraar stemt de verwerking van de leerstof af op relevante verschillen tussen leerlingen.

Leerstrategieën aanleren	27	De leraar leert leerlingen hoe zij complexe problemen kunnen vereenvoudigen.
	28	De leraar stimuleert het gebruik van controleactiviteiten.
	29	De leraar leert leerlingen oplossingen te checken.
	30	De leraar bevordert het toepassen van het geleerde.
	31	De leraar moedigt kritisch denken van leerlingen aan.
	32	De leraar vraagt leerlingen na te denken over strategieën bij de aanpak.
Betrokkenheid van de leerlingen	33	De leerlingen zijn betrokken bij de les.
	34	De leerlingen tonen zich geïnteresseerd.
	35	De leerlingen zijn actief op leren gericht.

Bijlage B: Items ‘Mijn leraar...’-leerlingvragenlijst

Mijn leraar/lerares...	
1	... helpt mij als ik iets niet weet.
2	... zorgt dat ik mijn tijd goed gebruik.
3	... maakt duidelijk wat ik voor een proefwerk moet leren.
4	... geeft mij antwoord op mijn vragen.
5	... let erop dat ik anderen met respect behandel.
6	... legt mij uit hoe ik iets moet doen (vertelt mij op welke manier ik iets het beste kan doen).
7	... legt mij alles duidelijk uit.
8	... maakt duidelijk wat de bedoeling is van de les.
9	... bereidt zijn/haar lessen goed voor.
10	... benadert mij met respect.
11	... zorgt dat ik oplet.
12	... gebruikt duidelijke voorbeelden.
13	... sluit aan bij wat ik kan (vraagt geen dingen die te moeilijk of te makkelijk zijn. Als we iets nieuws leren, past dit bij iets dat ik al weet).
14	... hanteert duidelijke regels (Mijn leraar/lerares heeft duidelijke regels en zorgt dat die nagekomen worden).
15	... vertelt mij hoe ik iets moet leren.
16	... geeft mij zelfvertrouwen bij moeilijke taken (geeft mij het gevoel dat ik moeilijke opdrachten aan kan).
17	... zet mij aan het denken.
18	... heeft aandacht voor mij.
19	... controleert of ik de lesstof heb begrepen.
20	... motiveert mij (zorgt ervoor dat ik wil werken en/of leren).
21	... weet wat ik moeilijk vind.

22 ... zorgt dat ik mijn best doe.

23 ... betreft mij bij de les.

24 ... helpt mij als ik iets niet snap.

Bijlage C: Items begeleidingsmonitor

Voorbeelden van werkdrukreductiemaatregelen

- 1 In deeltijd aangesteld worden.
- 2 Minder lessen geven dan meer ervaren collega's.
- 3 In het eerste jaar geen mentor zijn.
- 4 Geen extra taken toebedeeld krijgen binnen de sectie of team.
- 5 Vrijgesteld worden van buitenschoolse activiteiten.
- 6 Taken op basis van draagkracht toebedeeld krijgen, met andere woorden er wordt maatwerk geleverd.
- 7 Geen lastige klassen toegewezen krijgen.
- 8 Van klas mogen wisselen.
- 9 Samen met een ervaren collega in parallelklassen les geven.
- 10 Lessen evenwichtig over de week verspreiden.
- 11 Ruimte inplannen voor intervisie.
- 12 Op vaste tijden met begeleiders afspreken.
- 13 Met de vakcoach op dezelfde locatie werken (de vakcoach is een medewerker belast met de ondersteuning en begeleiding van de beginnende docent. Hij/ zij geeft hetzelfde schoolvak als de beginnende docent).
- 14 Met de algemeen coach op dezelfde locatie werken (de algemeen coach is een medewerker belast met de ondersteuning en begeleiding van één of meer beginnende docenten. Hij/ zij geeft niet per definitie hetzelfde schoolvak als de beginnende docent).
- 15 Niet overmatig pendelen tussen locaties (wordt voor mij zoveel mogelijk beperkt).
- 16 Eigen lokaal toegewezen krijgen.
- 17 Een rustige, goede werkplek toegewezen krijgen.
- 18 Een vertrouwenspersoon toegewezen krijgen.

Voorbeelden van schoolenculturatiemaatregelen

- Een introductiebijeenkomst.
- Een speciaal informatiepakket met informatie over de structuur, organisatie en cultuur van de school.
- Informatieverstrekking over inductieactiviteiten.
- Een introductie over de schoolregels.
- Voorlichting over de opzet, inhoud en structuur van de zorg, door de zorgcoördinator.
- Introductie aan andere teams, locaties, niveaus, afdelingen binnen en buiten de school.

Voorbeelden van professionaliseringsmaatregelen

- 1 Werken met een (persoonlijk) startprofiel (een startprofiel is een schriftelijk document waarin weergegeven wordt wat de sterke en minder sterke punten van de beginnend docent bij aanvang zijn, alsmede ontwikkelingsbehoeften en -wensen).
- 2 Werken met een (persoonlijk) ontwikkelingsplan.
- 3 Periodieke individuele voortgangsgesprekken.
- 4 In de loop van het jaar een beoordelingsgesprek.
- 5 Reflecteren met collega's op professionele ontwikkeling.
- 6 Adequate instrumenten voor het begeleidingsprogramma.
- 7 Een goed lesobservatieformulier.
- 8 Een methode voor het geven van feedback na een lesobservatie.
- 9 Een systeem voor bevraging van leerlingen over hun mening over mijn onderwijs.

Voorbeelden begeleiding in de klas

- 1 Minimaal 3 lessen van collega's of (vak)coach (laten) observeren.
- 2 Geobserveerde lessen (van collega's) nabespreken.
- 3 Minimaal 1 videoregistratie laten maken en nabespreken.
- 4 Feedback ontvangen op de geobserveerde lessen.
- 5 Onderwijs samen plannen met collega's of (vak)coach.
- 6 Onderwijs samen voorbereiden met collega's of (vak)coach.
- 7 Onderwijs samen uitvoeren met collega's of (vak)coach.
- 8 Samen met collega's of (vak)coach mijn eigen onderwijspraktijk evalueren.
- 9 Leerlingprestaties met een collega of (vak)coach bespreken met als doel mijn eigen onderwijspraktijk te evalueren.

Voorbeelden extra activiteiten

- 1 Timemanagement
- 2 Leerlingvolgsysteem
- 3 Omgaan met zorgleerlingen.
- 4 Orde handhaven.
- 5 Creëren van een veilig lesklimaat.
- 6 Duidelijke instructie.
- 7 Activerende didactiek.
- 8 Leerlingen leerstrategieën bijbrengen.
- 9 Omgaan met individuele verschillen.
- 10 Kennisbasis van mijn vak.
- 11 Gespreksvaardigheden voor gesprekken met leerlingen.

-
- | | |
|----|-------------------------------------------------------------|
| 12 | Efficiënt vergaderen. |
| 13 | Evidence-based teaching |
| 14 | Integreren van theoretische kennis in praktijk van alledag. |
| 15 | Onderwijsrapporten van de inspectie van het onderwijs. |
| 16 | Het leren van leerlingen. |
-

Voorbeelden van activiteiten t.b.v. zelfontplooiing

- | | |
|---|---------------------------------------------------------------------|
| 1 | Ik woon leerlinggesprekken binnen teams bij. |
| 2 | Ik ontwikkel zelf nieuw onderwijs. |
| 3 | Ik experimenteer met voor mij nieuwe werkvormen. |
| 4 | Ik voer (actie)onderzoek alleen uit. |
| 5 | Ik voer (actie)onderzoek samen met ervaren collega's uit. |
| 6 | Ik verwerk literatuur/bronnen die ik aangereikt krijg of zelf zoek. |
-

*Remind yourself not to ignore the magnificent view,
along the side of the bumpy road called
professional development*